DEBATES UNIVERSITARIOS ACERCA DE LO DIDÁCTICO Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Didáctica general y didácticas específicas
Estrategias de enseñanza
Ambientes de aprendizaje

Ana María Malet & Elda Monetti (comps.)

1
4

COLECCIÓN UNIVERSIDAD
edi UNS
noveduc

Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente

- Didáctica general y didácticas específicas
- Estrategias de enseñanza
- Ambientes de aprendizaje

Ana María Malet - Elda M. Monetti
(Compiladoras)

Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente

- Didáctica general y didácticas específicas
- Estrategias de enseñanza
- Ambientes de aprendizaje

Marta Souto
Liliana Olga Sanjurjo
Raúl Armando Menghini
Elda M. Monetti
Ana María Malet
María Cecilia Borel
Sonia Marcela Araujo
Roberto Julio Elgarte
Elisa Lucarelli
Anahí Mastache
Marta Negrin
Alicia Brunner
Laura Cristina del Valle
Sandra Analía Hernández
Alicia Pérez
Laura Morales

Biblioteca
Ma. Rosa Pérez G. de Sifin
Nº Inv: 15884
371.1
MAL

noveduc
Buenos Aires • México

edi UNS

Marta Souto. Doctora en Educación por la UBA, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación también de la UBA, y Maestra Normal Nacional. Actualmente es Profesora Titular Plenaria regular de la UBA de la cátedra de Didáctica General I, profesora invitada de las universidades de París 10, Nantes y el NAM. Trabaja también como profesora de posgrados en distintas maestrías y doctorados, especialista en didáctica de grupos y formación. Es Directora de la Maestría de Formación de Formadores de la UBA, tiene numerosas publicaciones y es Directora del Programa sobre la Clase Escolar en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA desde el año 1993.

Liliana Olga Sanjurjo. Profesora en Filosofía y Pedagogía, Doctora en Humanidades, Mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, profesora titular de Residencia Docente de la misma universidad, profesora en distintos seminarios de maestría y doctorados de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional del Uruguay, realizó diversas publicaciones sobre didáctica y formación docente. Dirige investigaciones acerca de la problemática de la formación docente, y además participa en intercambios con instituciones educativas en España, Costa Rica, República Dominicana y Uruguay.

Raúl Armando Menghini. Magister en política y gestión de la educación (UNLu). Profesor adjunto de Práctica Docente Integradora (UNS). Diplomado en Estudios Avanzados - DEA (Universidad de Granada, España). Actualmente cursa el Doctorado en Educación Social (Universidad de Granada, España). Director del proyecto de investigación "Profesores principiantes para nivel secundario: trayectorias, prácticas y desarrollo profesional". Co-director del proyecto de extensión "La historia cultural de Bahía Blanca y la región: elaboración de materiales didácticos con docentes de nivel secundario desde una mirada crítica".

Elda M. Monetti. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora para la Enseñanza Primaria. Magister y Especialista en Investigación Científica (UNER). Doctoranda de la Orientación en Educación (UBA). Profesora Adjunta de Didáctica General y Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional del Sur. Directora de proyectos de investigación (PGI–UNS) vinculados a la educación universitaria. Autora de diversas publicaciones. Participa en el desarrollo de cursos de Formación docente en la Educación Superior. Ex profesora y supervisora del nivel medio. Ex docente del nivel superior no universitario.

Ana María Malet. Magister en Educación Superior Universitaria (UNCo). Diplomada y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículo y Prácticas Escolares (FLACSO). Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCPBA). Profesora en Humanidades, esp. Filosofía y Pedagogía (UNS). Docente en Didáctica General, Didáctica y Práctica en Educación Superior e investigadora en la UNS y en la UBA. Participa en el desarrollo de cursos de Formación Pedagógica en la Educación Superior. Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la UNCo.

María Cecilia Borel. Magister en Educación Superior Universitaria (UNCo), Diplomada en Estudios Avanzados - DEA (Universidad de Granada, España) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Actualmente cursa el Doctorado en Educación Social (Universidad de Granada, España). Profesora Adjunta ordinaria a cargo de Teoría Educativa y Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior en la UNS. Como investigadora dirige Proyectos de Grupo de Investigación (PGI) en temáticas relacionadas con la adolescencia, la escuela y la formación docente. Coordinadora Docente del Proyecto de Extensión Quimicuentos.

Sonia Marcela Araujo. Doctora, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Master en Ciencias Sociales de FLACSO, y Doctora

en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente es Profesora Titular del área de Didáctica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro, autora de diversas publicaciones sobre la temática de docencia y enseñanza, universidad, investigación e incentivos. En investigación es Directora de proyectos de investigación referidos a la universidad, reforma y cambio, políticas, procesos y prácticas. Y en este momento es Secretaria de investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro.

Roberto Julio Elgarte. Psicólogo, psicoanalista, miembro didacta de la Asociación Psicoanalítica Argentina. Profesor de la asignatura "Psicología Evolutiva" en el área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Ha participado y participa en diferentes proyectos de investigación. Ha dictado numerosos seminarios de posgrado y escrito diversos trabajos sobre la temática adolescente y sobre teoría y praxis del Psicoanálisis.

Elisa Lucarelli. Doctora en Educación de la UBA, Profesora en Ciencias de la Educación de la misma universidad y Licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente es Profesora titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA en la materia Didáctica de la Educación Superior. Realiza tareas de investigación como Directora del programa de estudios sobre el aula universitaria en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, es Directora de proyectos de investigación sobre innovaciones universitarias y Directora en Argentina sobre formación y asesorías pedagógicas universitarias, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Anahí Mastache. Doctora en Educación de la UBA, Licenciada en Ciencias de la Educación de la misma Universidad y Profesora de la Enseñanza Secundaria también de la UBA. El cargo actual que tiene es Profesora Adjunta de la cátedra de Didáctica de Nivel Medio de la UBA y Coordinadora de Mejora en la Dirección de Calidad Educativa en la Facultad de Ingeniería de la UBA. También tiene diversas publicaciones en torno a la Escuela Media y a la Universidad, dirige un proyecto de investigación dependiente de la Asesoría Pedagógica de la Universidad del Sur sobre deserción y permanencia en la Universidad, y realiza actividades investigativas también en el área de formación.

Marta Negrin. Profesora y Licenciada en Letras (UNSur). Magister en Educación Superior Universitaria (UNComahue). Ha publicado artículos y capítulos de libros sobre didáctica de la lengua y la literatura y formación de docentes. Es compiladora de los libros *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?*, Bahía Blanca, Ediuns, 2008 y *Prácticas y residencias en la formación de docentes*, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, 2011.

Alicia Brunner. Licenciada y Profesora en Ciencias Biológicas, Diplomada Superior en Enseñanza de las Ciencias y Magister en Educación Superior Universitaria. Profesora Adjunta, por concurso, con dedicación simple en la Asignatura Didáctica Especial en la disciplina Biología en el Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia de la UNS. Profesora en nivel Superior no universitario en el Instituto Superior de Formación Docente Nº 3 "Dr. J. C. Avanza" y en la Escuela Normal Superior desde 2003. Profesora en nivel medio en la EEMN° 13 y en la Escuela de Ciclo Básico Común de la UNS de Bahía Blanca desde 1985. Capacitadora de los Equipos Técnicos Regionales de la Región XXII en el área de Ciencias Naturales desde 2005. Directora Titular de la Escuela de Ciclo Básico Común de la UNS.

Laura Cristina del Valle. Doctora en Historia. Docente-investigadora categoría II. Profesora Adjunta a cargo de la cátedra Didáctica de la Historia (UNSur) e integrante del Cuerpo Académico del Doctorado en Historia

del Departamento de Humanidades (UNSur). Directora del Proyecto de investigación "Enseñar Historia *de* y *en* Argentina: reflexiones y propuestas en torno a la Historia a enseñar, la Historia investigada y la Historia enseñada. El caso de la nueva escuela secundaria bonaerense".

Sandra Analía Hernández. Doctora, Ingeniera, Licenciada y Profesora en Química de la Universidad Nacional del Sur. Investigadora e integrante del Gabinete de Didáctica de la Química del Departamento de Química de la UNS. Directora de proyectos de investigación en enseñanza de la Química. Directora del Proyecto de Extensión "Quimicuentos. Narración de la Química Cotidiana para niñas y niños en edad escolar en contextos formales y no formales". Profesora Adjunta con dedicación exclusiva de Didáctica de la Química. Asesora Pedagógica de la Práctica Integradora del Profesorado en Química.

Alicia Pérez. Licenciada en Economía (UNS). Actualmente es Profesora Asociada Ordinaria a cargo de las cátedras Didáctica Especial de la Economía, Primer Seminario Integrador y Asesora Disciplinar de Residentes de la carrera de Profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur. Profesora Asociada Ordinaria de la Facultad de la Pequeña y Mediana Empresa, cátedra: Elementos de Economía y Gestión de Empresas Informáticas, Universidad Provincial del Sudoeste. Ha dirigido proyectos de investigación y extensión en el Departamento de Economía, UNS.

Laura Morales. Profesora y Licenciada en Filosofía. Maestranda en Metodología de la Investigación Científica - Universidad Nacional de Lanús. Profesora de la Enseñanza Secundaria de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Profesora Adjunta de Didáctica Especial de la Filosofía y asesora en Prácticas de la Enseñanza en Filosofía. Integrante de diferentes programas y proyectos de investigación relacionados, por un lado, con la educación y, por otro, con la filosofía clásica y tardo-antigua. Coordinadora del Proyecto de Extensión Universitaria "Filosofía con Niños, Niñas y Adolescentes: hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo".

María Clotilde Yapur. Profesora en Pedagogía de la Universidad Nacional de Tucumán, Magister en Educación de la Universidad Central de Venezuela y Especialista en Gestión Universitaria de IGLU. Es Profesora Titular de Didáctica General de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Tiene numerosas publicaciones sobre educación y sociedad, didáctica y didácticas especiales. Investiga en el área de Formación Docente, en programas de didácticas específicas y educación superior.

PREFACIO. CULMINACIÓN Y NUEVAS APERTURAS 11

INTRODUCCIÓN. DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECIALES: APORTES PARA LA DISCUSIÓN
Marta Souto 13

CAPITULO 1. DILEMAS, PROBLEMAS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES
Liliana Olga Sanjurjo 17

CAPITULO 2. DIDÁCTICA/S Y PRÁCTICAS DOCENTES: APORTES, TENSIONES, LIMITACIONES
Raúl Armando Menghini 27

CAPITULO 3. ENSEÑAR DIDÁCTICA EN LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA. MI DESAFÍO
Elda M. Monetti 37

CAPITULO 4. REFLEXIONES ACERCA DEL CONCEPTO DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y SU TRATAMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE
Ana María Malet 43

CAPITULO 5. ¿QUÉ APORTA LA PEDAGOGÍA A LA FORMACIÓN DOCENTE? ¿CÓMO SE VINCULA CON LA DIDÁCTICA?
María Cecilia Borel 51

CAPITULO 6. DIDÁCTICA, PSICOLOGÍA Y CURRICULUM: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS
Sonia Marcela Araujo 59

CAPITULO 7. PSICOANÁLISIS Y ACTO EDUCATIVO
Roberto Julio Elgarte 69

Capitulo 8. Las tensiones en el campo de la Didáctica:
Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica 75
Elisa Lucarelli

Capitulo 9. La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes.
Imágenes de la Didáctica de Nivel Medio 81
Anahí Mastache

Capitulo 10. Las didácticas específicas como espacios de confluencia 89
Marta Negrin

Capitulo 11. Una reflexión acerca de la Didáctica y las Didácticas Específicas:
el caso de la Didáctica de la Biología 95
Alicia Brunner

Capitulo 12. Entre la Historia y su enseñanza:
el lugar de la Didáctica de la Historia 101
Laura Cristina del Valle

Capitulo 13. La didáctica al rescate de la química,
una disciplina en problemas 109
Sandra Analía Hernández

Capitulo 14. La didáctica de la economía 117
Alicia Pérez

Capitulo 15. Tematización de la noción de transposición didáctica
desde la filosofía y su didáctica 123
Laura Morales

Epílogo
Diálogos didácticos. Hoja de ruta 131

Prefacio

Culminación y nuevas aperturas

Luego de realizado el encuentro de *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros* y de haber publicado en CD las ponencias de los participantes, consideramos relevante publicar los aportes de los distintos panelistas, quienes en sus presentaciones trataron como una problemática compleja la relación entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, dando lugar a espacios de análisis, reflexión y debate.

El propósito de estas jornadas fue propiciar un encuentro en el que se debatan, se tensionen y cuestionen las problemáticas comunes a estos campos disciplinares siendo el eje la enseñanza: su teoría y su práctica.

Las llevamos a cabo en el convencimiento de que es posible la construcción colectiva de marcos teóricos y de acción que vinculen la Didáctica General y las Didácticas, y de que en el transcurso de las Jornadas lograríamos generar "fecundaciones recíprocas", tal como lo señala Alicia Camilioni cuando analiza las relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas especiales y específicas.

Nos preguntarnos: ¿por qué tensiones?, ¿por qué desencuentros?

Hasta no hace mucho tiempo se aceptaba que la Didáctica General planteaba un conjunto de normas, principios generales de los que luego se desprendía lo específico de cada nivel educativo y de algunas disciplinas escolares, con un desarrollo específico acotado a enfoques de enseñanza sumamente prescriptivos y metódicos. Por ejemplo, la enseñanza de la lectoescritura en base a la palabra generadora o el sistema de regletas en matemática.

¿Cuándo surgen las tensiones? Encontramos una probable respuesta en los estudios de Shulman (1987, 2005), quien afirma que si hay un conocimiento de la materia específicamente didáctico, es aquí donde se sitúa el estatus propio y la justificación de una didáctica específica. Este autor desarrolla la idea del "conocimiento didáctico del contenido" y lo define como "la capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aún así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes" (Bolívar, A. "005,15) [1]

De esta manera, un "buen" profesional de la enseñanza es aquel que no solo tiene un conocimiento del contenido del campo disciplinar, sino que también tiene un "conocimiento didáctico" de dicho

contenido, y es función de las didácticas específicas –en conjunción con la Didáctica General– proporcionar dicho conocimiento.

Nos preguntamos si podemos encontrar acuerdos para el tratamiento del conocimiento didáctico de un contenido en tanto los principios generales, las teorías que sustentan el análisis de la enseñanza y de la multidimensionalidad de la clase, cuyo desarrollo tiene una impronta sociohistórica, psicológica y pedagógica, se desencuentran, se tensionan.

En los días de trabajo tratamos de esbozar respuestas probables a este y otros interrogantes, las que dieron lugar a nuevas aperturas. Intentamos correr la Didáctica, tal como lo plantea Susana Barco, del lugar de las certezas absolutas.

Agradecemos el aporte de todas las panelistas, para que este libro haya sido posible.

Las compiladoras

Nota

1. Bolívar, A. (2005). "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas". *Revista de currículum y formación del profesorado,* 9, 2 . Universidad de Granada.

Introducción

Marta Souto

Didáctica general y didácticas especiales: aportes para la discusión

La didáctica general se ocupa de las teorías acerca de la enseñanza, las prácticas pedagógicas, las situaciones de enseñanza. Es decir que su objeto es la enseñanza y esta puede ser pensada de diversas maneras: como un proceso que vincula categorías tales como objetivos, contenidos, actividades, estrategias, técnicas, procedimientos, recursos, evaluación; como un sistema en el cual esos componentes se interrelacionan; como los espacios sociales donde tienen lugar las prácticas y las situaciones de enseñanza. Estos modos de denominar el objeto implican ya una diversidad de posturas teóricas y técnicas.

Distintos modos de pensar han caracterizado la producción didáctica tanto desde el plano de la acción que se lleva a cabo en la enseñanza, como desde la teoría que se elabora apoyada en la investigación. Paradigmas, en tanto matrices de pensamiento (Khun, 1970), modos compartidos de producir conocimiento dentro de ciertos principios y reglas aceptados por una comunidad científica que se legitiman para ese grupo. Así, los paradigmas de investigación presagio-producto, proceso-producto y mediacional caracterizan modos de investigar desde lógicas explicativas y el ecológico, desde lógicas comprensivas y estudios cualitativos (ver Schulman, 1989; Doyle, 1983; Gage, 1963). Son conjuntos de modelos, pautas, esquemas (Gage), maneras de pensar que se traducen en pautas de investigación que se han dado en distintos momentos históricos, pero que hoy, en su mayor parte, coexisten.

El reconocimiento de la Didáctica General como disciplina y como campo depende también de las tradiciones pedagógicas. Así, en Francia es la pedagogía la que se ocupa de la enseñanza, sus normas y prácticas, la relación pedagógica, etc., y surgen luego las didácticas de disciplinas diversas. En Estados Unidos se habla de metodologías; en Alemania de Pedagogía y de Didáctica General; y en Iberoamérica la Didáctica General ha tenido un importante desarrollo. Acorde con esto, en nuestro país hay una tradición reconocida en Didáctica General a la que han contribuido muchos autores notables.

Ahora bien, ¿en qué sentido es pensado el carácter de "general" atribuido a la didáctica? ¿Es pensado como aquellas nociones que son aplicables a muchos casos particulares, es decir, desde la lógica general-particular, donde a partir de ella son posibles derivaciones?; ¿como construcción de conocimientos acerca de ciertos objetos que en toda situación de enseñanza están presentes y son válidos para situaciones

específicas?; ¿como producciones realizadas por generalistas de la enseñanza que pueden relacionarse con otras provenientes de los especialistas de contenido? ¿Cuál es entonces el dominio propio de esta disciplina y cómo se relaciona con los dominios más específicos de las didácticas especiales? ¿Qué lugar entonces, para estos cuerpos de conocimiento y qué interrelaciones? ¿Qué producción propia de los pedagogos y especialistas en ciencias de la educación y cuál para los especialistas en distintas disciplinas y niveles? Son preguntas de interés en el planteo del tema que nos convoca.

Las didácticas especiales, a su vez, pueden incluir distintos tipos de especificidad. Entre ellas:

- La diversidad de disciplinas, donde se plantean las didácticas de disciplina: de la lengua y la literatura, de la matemática, de la historia, de las ciencias sociales en conjunto, de la física, la química, la ingeniería y las ciencias naturales, solo por nombrar algunas. Se trata de la enseñanza de dominios, campos del conocimiento científico, de las letras, de las artes, con objetos de estudio propios, que actualizan procesos cognitivos diversos y suponen modos de enseñar también propios que se distinguen de los de otros saberes.
- Las didácticas de nivel en función de la especificidad de la enseñanza por niveles dentro del sistema formal, donde aparecen peculiaridades dadas por currículos, instituciones, tradiciones, franjas etáreas, etc., que otorgan identidad a la enseñanza de cada nivel, la que a su vez se cruza con las disciplinares.
- Las edades y momentos evolutivos marcan también formas de enseñar. Se otorga aquí a lo evolutivo, desde un punto de vista cognitivo y socio-afectivo, un significado central. Así, habría una didáctica para la infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez y adultez mayor.
- Las que provienen del abordaje de problemas específicos tales como la alfabetización, dando lugar a didácticas de la lectoescritura, de la alfabetización, de los valores o costumbres, etc.
- Las relacionadas con la atención de necesidades especiales también surgen didácticas especiales como en el caso de las dedicadas a sordos, hipoacúsicos, ciegos, amblíopes, problemas de motricidad, problemas psicopatológicos diversos, de inadaptación social, talentosos, etc. Se sitúan, en general, en el campo de la educación especial y abordan las formas de enseñar a los sujetos con estas necesidades. Las pedagogías de la integración y la inclusión han planteado nuevas formas de conceptualizar esta formación y de abordarla.
- La inclusión de la didáctica en función de ámbitos específicos de la enseñanza para inmigrantes, gente en cárceles, minorías, etc. También aquí el sentido social de estas prácticas debe ser integrado a la mirada didáctica específica.

Es decir que las didácticas especiales pueden abrirse en función de tipos de problemas, de ámbitos, de niveles, de disciplinas. Responden a situaciones particulares de muy diversa índole y por ello el campo que conforman es heterogéneo.

El tema en cuestión nos plantea entonces otro interrogante: ¿cómo pensar las relaciones entre didáctica general y didácticas especiales, y entre las diversas formas pertenecientes a este último grupo?

Resolver estas didácticas desde lo teórico y desde la acción y práctica de la enseñanza implica hacer cruces desde distintas disciplinas: la psicología evolutiva, la del aprendizaje, las teorías cognitivas, el psicoanálisis, la fisiología, la psicomotricidad, la medicina, la sociología, el análisis institucional, la filosofía,

por nombrar algunos posibles. No cabe duda de que el campo se amplía y se complejiza y que algunas especialidades necesitan de fundamentos provenientes de algunas de ellas más que de otras.

Las producciones teóricas propias de esta diversidad resultarán cualitativamente distintas en tanto la aproximación al objeto específico delimita un campo con problemáticas propias y pone en juego aproximaciones disciplinares diversas.

Nuestra posición es que esta diversidad, lejos de ser caótica -en un sentido de desorden-, es de interés como productora de nuevos órdenes, conocimientos y relaciones para las didácticas. Se trata de aportar nuevos sentidos que al entrecruzarse pueden enriquecer cada una de las especificidades didácticas en juego, al tiempo que pueden aportar nuevas miradas a la didáctica general.

No se trata de entablar una lucha por dominios, una lucha de poder. La diversidad, la heterogeneidad, son rasgos que el mundo actual plantea cotidianamente y en ese sentido, pensar en ciertas especificidades de la didáctica en tanto delimitaciones posibles pero en un marco no de campo autónomo sino de interrelación, de diálogo con otros saberes didácticos, es imprescindible. Se trata de plantear un campo de conocimiento y de prácticas vinculado a estudios sobre la enseñanza en muy diversos contextos, situaciones y problemas.

El campo de las didácticas puede ser pensado desde lo dialógico, es decir, coexistiendo en sus diferencias, dialogando unas con otras, haciendo producciones propias y paralelas que se aporten mutuamente conocimientos. Sin jerarquías ni dependencias, dando respuesta desde sus construcciones propias a las delimitaciones de objeto, a las distintas especificidades y más aun, a la singularidad que en cada caso se presenta.

En este sentido y como ejemplificación vale plantear el caso de la didáctica de las matemáticas en la teoría elaborada por Brousseau, Chevallard y otros matemáticos del grupo IREM de Francia. Ellos ponen esta didáctica dentro del conocimiento matemático como un capítulo, una rama del saber matemático, sin considerar que se trata además de producciones sobre la enseñanza que por ello pertenecen al campo de la didáctica. Hay aquí una lógica de apropiación, de dominio, de poder, que a mi criterio no ayuda a las interrelaciones y al sentido dialógico antes señalado. Nociones tales como "transposición didáctica", "ingeniería didáctica", "sistema de enseñanza", "secuencia", entre otras, adquieren un significado en el contexto matemático específico pero pueden ser útiles en otros campos, en otras didácticas disciplinares y en la didáctica general para conocerlos, estudiar sus fronteras, criticarlos, adecuarlos y, con las modificaciones convenientes, transferirlos a otros campos. De hecho, estos procesos se pusieron en juego entre los matemáticos mismos y con especialistas de otras disciplinas en Francia, en relación a la transposición didáctica que refiere al proceso de transformación y a las adecuaciones del conocimiento en su pasaje de erudito a enseñado. No es lo mismo un conocimiento axiomático que utiliza cierto tipo de enunciados y reglas que otro, por ejemplo, histórico o literario, que responde a otras lógicas internas y que invita a relaciones con el saber cualitativamente distintas por el carácter mismo del conocimiento. Allí deberían surgir el intercambio y el diálogo, y no el cierre y la clausura. Estas nociones fueron producidas sin incluir las referencias teóricas previas que la didáctica general había, desde hacía mucho tiempo, elaborado. El intercambio no solamente de las conceptualizaciones sino también de las formas de investigar y de las acciones propuestas es fructífero para unos y otros.

Cabe señalar además que la didáctica general no es unívoca en tanto hay diversidad en producciones teóricas, en cuanto a tradiciones, paradigmas, tipos de abordaje, fundamentos disciplinares, formas de investigar y producir conocimiento, intereses teóricos y prácticos en juego.

Estamos frente a un campo de conocimiento amplio y rico que merece ser analizado en su diversidad y no operando reduccionismos.

El campo didáctico obedece a preocupaciones teóricas, prácticas y técnicas diversas, entre las que es posible mencionar: estudiar las prácticas de enseñanza en situación, en sus entornos socio-históricos y en la multiplicidad de componentes que las atraviesan; teorizar acerca de ellas conceptualizando y construyendo teoría de la enseñanza; proponer modos de acción para su mejoramiento fundamentados en el conocimiento y la experiencia que las prácticas implican.

Planteo para dar cuenta de esa diversidad una forma de pensar el campo didáctico de tipo reticular, sin centro, con nodos (las distintas didácticas con sus producciones propias) con relaciones múltiples entre ellos, intercomunicados, en una relación dialógica que permita una intercomunicación fructífera para el campo disciplinar en su conjunto. En esa red habrá una delimitación común de objeto: la enseñanza y otras de mayor especificidad y particularización que den lugar a las diversas especializaciones ya enunciadas.

Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes

Liliana Olga Sanjurjo

Introducción

Comenzaré este trabajo abordando un concepto clave para la formación docente como es el de "tensión", enfatizando las potencialidades que las tensiones constitutivas de la práctica tienen para su análisis, comprensión y mejora. Abordaré otros que considero íntimamente relacionados, tales como "dilemas", "problemas", "rutinas". Ello me permitirá referirme a algunas tensiones no resueltas, es decir dilematizadas a mi entender, en la formación didáctica de los docentes.

A continuación intentaré recuperar algunos aportes clave de la Didáctica, ya que considero que a pesar de los múltiples cuestionamientos de los que suele ser objeto, puede contribuir a la mejora de la formación docente y al desarrollo de las Didácticas Específicas. Pondré énfasis en conceptos que podemos considerar pertenecientes a la agenda clásica de la Didáctica y que por su potencia esclarecedora continúan siendo contribuciones significativas y mencionaré otros de la nueva agenda.

Finalmente, me referiré a los aportes que en las últimas décadas se han realizado desde enfoques prácticos y críticos, los que posibilitan problematizar y, por lo tanto, comprender y abordar la formación docente superando algunos problemas históricos.

Didáctica y Didácticas: dilemas, tensiones, problemas. Desencuentros y posibles construcciones

El concepto de tensión, tal como se expresa en los diccionarios comunes, hace referencia tanto al estado de un cuerpo estirado por diversas fuerzas, como a un momento de tirantez en las relaciones o a un estado de ánimo embargado por un gran interés o preocupación. También, cuando hablamos de tensiones en las prácticas hacemos referencia tanto al estado de tirantez que se produce por la posibilidad de diversas salidas, aparentemente antagónicas pero necesarias, como a la preocupación que esa tensión genera en los prácticos. Por un lado, en un primer abordaje las tensiones pueden entenderse desde una connotación negativa, en el sentido de que provocan incertidumbre y temores, por ser constitutivas de lo

humano, de lo social y resultan inevitables. Desde otra perspectiva las tensiones pueden pensarse como la posibilidad y la necesidad de construir diversas alternativas de resolución.

Se producen tensiones cuando hay diversas opciones valiosas para abordar una situación, cuando debemos optar por resoluciones aparentemente contradictorias y opuestas, pero todas necesarias. Si una sola fuese la salida, no se produciría una tensión.

Hay tensiones constitutivas de todas las prácticas profesionales en general. Algunas son específicas de la práctica docente en particular, es decir que forman parte de su propia naturaleza y no pueden evitarse ni resolverse a través de un solo dispositivo o en todas las situaciones de la misma manera. Las tensiones producen un estado de incertidumbre que puede provocar conflictos o paralización. O pueden ir resolviéndose a partir de acciones deliberadas que permiten transitar por una línea imaginaria móvil, entre diversas soluciones posibles. Las tensiones que presenta toda práctica profesional demandan decisiones constantes y son fuentes permanentes de construcción de conocimiento profesional.

Una de las tensiones constitutivas de la formación docente es la que se produce entre la formación pedagógica y la formación especializada. En general, ya existe una conciencia más o menos compartida acerca de que para formarnos como docentes es necesario apropiarnos comprensivamente de los contenidos a enseñar, pero también comprender cuestiones acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de los sujetos de aprendizaje, de los contextos en los cuales llevamos a cabo las prácticas. Cómo, cuándo, a través de qué dispositivos, qué lugar deben ocupar en el diseño de formación cada uno de esos aprendizajes, todo ello constituye una problemática que podría ser abordada de múltiples maneras. No hay una sola manera de resolver esa tensión, no hay rectas mágicas. Por ello se trata de una de las tensiones centrales en la formación y suele ser motivo de discusiones, encuentros, desencuentros, variadas resoluciones, acuerdos y desacuerdos. Algunas resoluciones pueden resultar superadoras en relación a otras, quizás para un contexto y momento histórico determinado, pero no es posible su generalización lineal. Otros abordajes, otras resoluciones son siempre pensables.

Otras tensiones clásicas y constitutivas de la formación docente, las que también son objeto de muchas discusiones y desvelos, pero que solo menciono a modo de ejemplo, son: formación teórica/formación práctica, trabajo individual/trabajo grupal, disciplina/integración, profundidad/extensión. Es decir que se trata de aspectos valiosos a tener en cuenta en la formación docente, por lo que debemos ir construyendo diversas propuestas de abordaje y resolución.

Dada la complejidad que nos plantean, las tensiones no se pueden abordar desde las rutinas. Necesitan de intervenciones contextuadas, fundamentadas y creativas. Entendemos por rutina a aquella situación que, no presentando ninguna dificultad aparente, pone en funcionamiento actos ya conocidos, internalizados, que no requieren ser reflexionados. Las acciones ya previstas y asumidas se resuelven sin reflexión previa, poniendo en juego el conocimiento tácito, los hábitos profesionales.

Una forma habitual, rutinaria, de intentar abordar una tensión es dilematizándola, es decir, tomando en cuenta solo algunas de las dimensiones o aspectos en juego. Por ejemplo, cuando resolvemos la tensión extensión/profundidad intentando desarrollar todos los contenidos previstos o posibles, sin prestar atención a la necesaria profundización que requiere la apropiación comprensiva por parte de los estudiantes. A partir de esa dilematización seguramente seguiremos adelante con los contenidos pero dejaremos en el camino a los estudiantes.

Otra dilematización se produce cuando en la formación profesional descuidamos algunas de las formaciones ineludibles para preparar profesionales que puedan abordar la complejidad de los problemas que les presenta la práctica: la formación teórica y la formación en las prácticas, la formación disciplinar y la formación integradora, la formación para la acción y la formación reflexiva, la formación técnica y el compromiso con las finalidades, la formación para la intervención individual y para el trabajo en equipo. O cuando las desarticulamos totalmente en tiempo, espacios y responsabilidades, por ejemplo, proponiendo una formación primero solamente en teoría y una práctica final como apéndice o simple inmersión.

La resolución de las tensiones solo es posible si logramos construirlas como problemáticas, es decir, como situaciones que podemos comprender y abordar desde nuestras intervenciones deliberadas y fundamentadas. Una situación problemática plantea demandas no previstas, pero quien debe resolverla tiene elementos que, mediante su articulación, le permiten tomar decisiones que posibilitan la resolución. Dicho de otro modo, ante una situación problemática el sujeto no sabe anticipadamente la solución, pero posee elementos para su abordaje. Según Jackson (1998), una situación problemática no es "dada" sino que se construye a partir de los materiales presentados por la realidad. Es necesario que se elija aquello en lo que se va a reparar. Hace falta que se observe la realidad, se la analice a partir de conocimientos previos, se detecten situaciones que requieren de nuestra intervención.

Los dilemas, en cambio, son situaciones en las que se nos plantean salidas antagónicas, sin posibilidad de solución más o menos fundamentada. Los dilemas no tienen resolución, se trata de optar por una u otra salida. Es una situación bipolar o multipolar.

Por su parte, los incidentes críticos son aquellas situaciones especiales producidas en las prácticas que ponen en tensión las rutinas, provocando una crisis que requiere de la intervención más o menos inmediata para superarlos, haciendo que esta sea una situación de dilematización o de posibilidad, de construcción de nuevas respuestas y/o acuerdos.

Sin la intención de agotar la revisión de todas las tensiones, problemas y desafíos que se presentan en la formación docente, abordaré algunas que considero importantes, tanto por el impacto que producen como por su recurrencia. Para ello recurriré, en primer lugar, a conceptos potentes que aportaron los desarrollos acerca de la formación docente de las últimas décadas.

Como ya lo he planteado en otros trabajos, considero que algunas *tradiciones* persistentes en nuestras prácticas han obturado una discusión más profunda y enriquecedora de la formación docente, desde la dimensión pedagógica y didáctica. Coincidiendo con Davini (1995: 20), entiendo por *tradiciones* en la formación de los docentes

> a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Es conocido el análisis que Davini y otros autores hacen de la tradición artesanal y de la academicista, todavía presentes en las prácticas y discursos que circulan en el Nivel Superior en general y en la formación docente en particular. Concebir la práctica desde la *tradición artesanal* supone considerar la

enseñanza como una tarea que se aprende practicándola, al lado de un experto, hasta llegar al trabajo autónomo. Para esta manera de percibir y ejercer la docencia no se necesita una preparación previa especial, ni teorías que le den apoyatura. Se trata de un enfoque tradicional, altamente reproductor de las prácticas, pero aún hoy muy vigente en las representaciones que circulan en instituciones formadoras. De este modo, la práctica docente se adquiere como sabiduría profesional, transmitida de generación en generación, como un conocimiento no verbalizable ni organizado teóricamente, aprendido durante la socialización profesional.

La *tradición academicista* pone el acento exclusivamente en el contenido a enseñar, negando la necesidad de formación pedagógica. Se trata, también, de una tradición habitual en el Nivel Superior en general, con efectos doblemente perjudiciales en las carreras de formación docente en particular, por cuanto promueve la reproducción de modelos acríticamente internalizados.

Subyace a la tradición academicista cierto desprecio por la formación pedagógica, a veces extensivo a la práctica docente. Una de las contradicciones de este enfoque es que enfatiza por un lado la formación científica del docente en el contenido a enseñar, postulando por otro lado una formación artesanal en lo pedagógico. Aunque se trata de posturas epistemológicamente enfrentadas, es destacable que en muchas ocasiones son sostenidas simultáneamente por los mismos actores o colectivos docentes.

Es habitual que al interior de las carreras con distintas orientaciones disciplinares no solo suela negarse la importancia de la formación pedagógica y didáctica en general, sino también la formación en la Didáctica Específica y en la Práctica Docente. Los problemas acerca de la enseñanza de una disciplina suelen estar ausentes como tema de reflexión teórica en las reuniones de Departamento, en los eventos científicos, en las publicaciones especializadas. Los profesores de Didácticas Específicas y de Práctica suelen constituir un subgrupo residual al interior de cada carrera. Algo así como si en las carreras de formación docente se creyese que "el que sabe enseña el contenido, el que no, enseña a enseñar".

Otra dilematización suele ser provocada tanto desde posiciones tradicionales, como desde las que pueden considerarse crítico-salvajes. Entiendo por *posiciones tradicionales* acerca de la enseñanza aquellas teorías o prácticas que desconocen los procesos de mediación que se llevan a cabo, tanto durante la enseñanza como durante el aprendizaje. Es decir, las que consideran que el conocimiento es una entidad (Entel, 1985) que el docente tiene que depositar en el estudiante. También las que sostienen que el aprendizaje se produce por relaciones mecánicas, disparadas ante el estímulo programado por el docente.

Llamo *posiciones crítico-salvajes* a aquellas que, partiendo de una crítica a los enfoques tradicionales desembocan en la negación de toda intervención o ayuda pedagógica desde otras perspectivas. Toda intervención es considerada en sí misma tradicional y nociva. El antimetodismo, antididactismo, antipedagogismo, son presentados como únicas salidas "post-modernas" a los problemas de aprendizaje. Además de agregar oscuridad a la problemática, esta posición evidencia, por un lado, un total desconocimiento de las profundas modificaciones epistemológicas en el campo de la Pedagogía y de la Didáctica. Y por otro, recae en posturas teóricas y prácticas que también desconocen los complejos procesos de mediación en la enseñanza y en el aprendizaje. Por esa misma razón promueven el regreso a prácticas tradicionales. Ambos modelos proponen despedagogizar la educación superior, ya que el aprendizaje es problema del estudiante y no del docente.

Pero no todos los problemas que han provocado un cierto descuido por la enseñanza en el Nivel Superior son externos a la Didáctica o a las Ciencias de la Educación. Durante el siglo pasado el proceso de

psicologización de sus contenidos, como así también el amplio desarrollo teórico que ha tenido la problemática del *curriculum*, si bien realizaron aportes importantes, favorecieron el descuido señalado.

Es necesario reconocer que el énfasis puesto en el curriculum permitió no solo el desarrollo teórico de un nuevo campo, sino contextuar la problemática como política y no exclusivamente técnica. Pero la falsa antinomia entre Curriculum y Didáctica provocó el abandono de la preocupación por la enseñanza como eje de la formación y produjo disputas por espacios de poder al interior del mismo campo. Tanto lo señalado acerca del curriculum como cierto exceso de prejuicios antipositivistas agudizaron el descuido por las cuestiones técnicas de la práctica.

Por otra parte, cierta inespecificidad y amplitud de los contenidos del campo de las Ciencias de la Educación que se trabajan en las carreras de formación docente, lleva a los estudiantes a considerar que en las "pedagógicas" se dice siempre lo mismo y a nuestros colegas a experimentar cierto rechazo hacia los especialistas en particular y hacia el campo pedagógico en general.

Otra cuestión obturante de la discusión acerca de la Didáctica en el Nivel Superior tiene que ver con *preconcepciones acerca del aprendizaje y de la enseñanza* que, aunque insostenibles teóricamente, perduran en las prácticas, tanto áulicas como institucionales y políticas. Creencias tales como que el joven o adulto ya no necesita ayuda pedagógica, que no tiene ideas previas que obturan la comprensión, que la articulación entre teoría y práctica se produce espontáneamente, inclusive que el aprendizaje depende en gran parte de capacidades innatas, perduran en gran parte del colectivo docente del Nivel Superior.

Convencida de la insolvencia de dichas preconcepciones, considero que problematizarnos acerca de la y las Didáctica/s en el Nivel Superior adquiere sentido solo si partimos de la convicción, en primer lugar, de que los estudiantes pueden aprender. En segundo lugar, de que las instituciones tienen como función sustantiva enseñar contenidos complejos; por lo tanto, que los docentes podemos y tenemos mucho por ofrecer al respecto. En esta dirección es que considero que algunos conceptos clave que la Didáctica ha desarrollado aportan a la comprensión y resolución de los problemas de enseñanza y, por lo tanto, al desarrollo de las Didácticas Específicas.

Aportes de la Didáctica General a la formación de docentes de diversas especialidades

Algunas preocupaciones específicas del campo de la Didáctica han sido abordadas por distintas teorías desde el surgimiento mismo del campo. Quizás fueron tomando distintos nombres y se trabajaron desde distintos enfoques, pero por su persistencia como preocupaciones teórico-prácticas pueden considerarse parte de la agenda clásica de la Didáctica. La preocupación por la comprensión, por la relación docente-alumno, por la selección del contenido, por los procesos mediadores, entre otras, han sido problemáticas que merecieron y siguen mereciendo especial atención de quienes nos dedicamos a la enseñanza en general y a la formación docente en particular.

Por ejemplo, el concepto de relación pedagógica ha ido evolucionando hasta llegar al de *tríada didáctica*, el que resulta sumamente esclarecedor al incluir en la relación, como condición indispensable, el contenido. Entendemos por tríada didáctica la relación que en todo acto de enseñanza se establece entre

docente-alumno-contenido, la que adquiere sentido solo si existe un sujeto que posee un saber y que es capaz de hacerlo comprensible para que otro sujeto se apropie significativamente de él. Se trata de un concepto potente que arroja claridad al problema de la comprensión y del proceso de enseñanza y resulta una guía para la toma de decisiones prácticas.

También fue evolucionando la clásica preocupación por lograr que el contenido a enseñar pueda ser apropiado por un sujeto que todavía lo desconoce, a partir de la ayuda pedagógica que le proporciona otro que ya lo comprende. Conceptos relativamente actuales como el de "transposición didáctica" y el de "comprensión", revitalizaron y complejizaron esa preocupación inicial.

El concepto de *transposición didáctica*, entendida como el proceso a través del cual el docente logra que el contenido científico se transforme en contenido a enseñar y en contenido aprendido sin que sea deformado, resulta esclarecedor y orientador para la práctica. Permite, además, visualizar la importancia de que los docentes se formen tanto en los contenidos disciplinares a enseñar como en los problemas que su comprensión y enseñanza generan.

En la misma dirección, muchas teorías pedagógicas realizaron aportes acerca de un concepto tan caro a la Didáctica como es el de *comprensión.* Se trata de uno de los términos más habitualmente utilizados en nuestras prácticas cotidianas. Todos los docentes nos preocupamos por explicar, preguntar, buscar ejemplos, preparar actividades para los estudiantes, intentando lograr comprensión por parte de ellos. Sin embargo, a pesar del interés teórico y de la preocupación habitual de los docentes, se trata de un concepto escasamente abordado tanto en la formación inicial como durante los procesos de desarrollo profesional. Entendemos la comprensión como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que ya se sabe.

Los conceptos de tríada didáctica, de transposición didáctica y de comprensión adquieren sentido solo si partimos de entender el aprendizaje como algo bastante más complejo y cualitativamente distinto a acumular información o responder a estímulos, y el contenido como algo distinto a una cosa o entidad que hay que depositar en otro. La metáfora de las *estructuras cognitivas como red* da cuenta no solo de una concepción acerca del aprendizaje, sino también de un posicionamiento epistemológico. Cuando decimos que se aprende por construcción, no hacemos referencia ni al aprendizaje por descubrimiento espontáneo, ni por asociaciones mecánicas. Conocer algo más acerca de cómo se lleva a cabo ese proceso de construcción lo hará más inteligible para el docente, que es quien debe orientarlo.

La metáfora de la estructura cognitiva como red resulta interesante para la organización de las estrategias didácticas, por cuanto nos muestra la importancia del establecimiento de relaciones y que el acceso a un nuevo contenido puede hacerse a partir de múltiples entradas. La conducción de un proceso tan complejo, que tiende a la construcción y apropiación de conocimientos no puede ser resuelta a partir de un modelo mecánico y simplista. Por ello, no podemos pensar la práctica como una receta de cocina o como una conversación improvisada alrededor de alguna temática.

Las *buenas prácticas de enseñanza*, entendidas como aquellas en las que se muestra preocupación por los problemas que genera el contenido escolar; en las que, por lo tanto, se intenta construir resoluciones didácticas para resolver esos problemas; que apuntan a la superación de conocimientos frágiles; y en las que se presta atención a la selección, jerarquización y secuenciación del contenido a enseñar, deberían ser objeto de análisis y reflexión permanente, tanto desde la Didáctica General como de las Específicas, como así también de todos los espacios curriculares que conforman el diseño de formación inicial y continua de los docentes.

Por esas y otras razones, revisar los aportes de diversas teorías acerca de cómo nos formamos para desempeñar la enseñanza también puede aportar a la superación de algunas tensiones y problemas persistentes.

Nuevos enfoques acerca de la formación docente que aportan a la comprensión y superación de algunas tensiones

En las últimas décadas se han desarrollado diversas líneas de investigación y producciones teóricas acerca de la formación docente que ponen en el centro de la discusión temas tales como la construcción del conocimiento profesional docente, la formación como trayecto o la práctica como eje de la formación. Esos aportes han contribuido a la comprensión de cómo nos formamos como docentes y han dado lugar a propuestas alternativas de articulación entre formación teórica y formación práctica, entre conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares. Los enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos han permitido superar la perspectiva tradicional y positivista de la formación, aquella que entendía que se debía formar a los docentes en saberes pedagógicos por un lado y en conocimientos a enseñar por otro; aquella que proponía una formación en la práctica como simple inmersión al final de la carrera.

Desde la racionalidad práctica o hermenéutico-reflexiva se reconoce que los docentes piensan cuando actúan, que por lo tanto, si queremos comprender sus acciones es necesario conocer más acerca de cómo construyen el conocimiento que les permite, ante la complejidad de los problemas que les plantea la práctica, tomar decisiones fundamentadas. Las investigaciones acerca de cómo se construye ese conocimiento permitieron entender que la articulación teoría–práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes, en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías en acción, que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

Otro aporte interesante que realiza el enfoque práctico es el de comprender la práctica como un largo trayecto que comienza con las propias experiencias escolares, es decir en la biografía escolar y continúa no solo en la formación inicial, sino también durante todo el proceso de desarrollo profesional y en los procesos de socialización en los lugares de trabajo. Durante ese largo y complejo trayecto se van conformando "gajes" del oficio o el "habitus" profesional como núcleo duro, el que necesita de dispositivos especiales para su concientización y la construcción de contra esquemas. También en el enfoque práctico se señala que los momentos fuertes de formación, es decir aquellos en los que se realizan aprendizajes que tendrán alto impacto en la forma en que luego llevamos a cabo las prácticas, son precisamente los más asistemáticos y acríticos: la biografía escolar y los procesos de socialización profesional. Por ello se hace necesario que en las experiencias sistemáticas -la formación inicial y el desarrollo profesional- se realicen aprendizajes de procesos reflexivos que permitan revisar los modelos acríticos que se fueron internalizando.

Algunas críticas que se les hace a estos aportes sostienen que si bien superan la visión mecanicista de la relación teoría-práctica que sostiene el positivismo, porque se busca la comprensión y modificación de la práctica y se implica a los sujetos que actúan, se desconocen los aspectos no racionales y los condicionantes socio-políticos. Se soslaya que los grupos sociales tienen contradicciones e interpretaciones conflictivas de la realidad. Desde la teoría crítica se señala que el enfoque interpretativo sostiene la idea de reconciliar

a la gente con la realidad social, pues postula que los conflictos sociales son producto de las diferencias de interpretaciones y no de intereses antagónicos.

El enfoque crítico articula la ciencia social con los problemas de valores e intereses de la humanidad, intenta recuperar lo práctico de la esfera de lo meramente técnico, supone la posibilidad crítica, creativa y valorativa de la razón. Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Su articulación es dialéctica, la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de esta. La articulación teoría-práctica no solo persigue la comprensión e interpretación, sino la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitarán la acción para el cambio. La práctica reflexiva, según Elliot (1990), es un proceso dialéctico de generación de práctica desde la teoría y de teoría a partir de la práctica.

Como se señaló más arriba, estos nuevos enfoques de la formación no solo permitieron superar las visiones tradicionales acerca de la articulación teoría-práctica, sino que también aportaron nuevas perspectivas acerca de los diversos campos formativos. Aportes de Shulman, Carlos Marcelo, entre otros, han mostrado que la complejidad de la práctica requiere de diversos conocimientos que no pueden soslayarse en los trayectos formativos. Para que el docente pueda construir un conocimiento tan complejo y contextuado como es el conocimiento didáctico del contenido es necesario que se prepare en distintos tipos de conocimientos: el conocimiento comprensivo del contenido a enseñar, conocimientos acerca de la enseñanza y del aprendizaje, acerca del contexto micro (alumnos, aula, institución) y macro (sociedad, país, mundo contemporáneo), entre otros. Esa formación requiere, por lo tanto, la superación de las miradas sesgadas y corporativas de la formación.

Muchas propuestas curriculares actuales de formación docente intentan tomar esos aportes y así superar viejas antinomias y tensiones dilematizadas. Constituyen solo una propuesta alternativa, seguramente pueden construirse otras. Será importante, en ese proceso, no perder de vista que un diseño por sí solo no resuelve todas las problemáticas. El desafío debe estar puesto también en cómo lo implementamos, en cómo llevamos a cabo las prácticas áulicas. Además, en el tiempo, interés y esfuerzo que dediquemos a la articulación de las prácticas curriculares y de enseñanza.

Si bien el diseño curricular puede ser un dispositivo facilitador u obturante de las buenas prácticas, mucho dependerá no solo de lo que hagamos individualmente al interior del aula, sino de lo que logremos institucionalmente, como grupo profesional que está formando para la docencia a los mismos estudiantes. Romper con prejuicios corporativos, socializar, acordar, articular, no es poca cosa. Requiere de esfuerzos y de respeto por los conocimientos que nuestros colegas de otras disciplinas poseen.

Bibliografía

Blythe, T. et al. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente.* Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

Entel, A. (1985). *Escuela y Conocimiento.* Buenos Aires: FLACSO.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I.* Barcelona: Paidós.

García, M. C. (1986). "Pensamientos pedagógicos de la planificación y la enseñanza interactiva de profesores de E.G.B. Con experiencia y sin experiencia". En *Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones.* Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla (comp.: Villar Angulo, L.).

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.

Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase.* Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. et al. (2009). *Los dispositivos para formación en las prácticas profesionales.* Rosario: Homo Sapiens.

Shulman, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Trillo, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie.* Rosario: Homo Sapiens.

Didáctica/s y prácticas docentes: aportes, tensiones, limitaciones

Raúl Armando Menghini

Parece imposible hablar de educación y de las ciencias de la educación sin que aparezca casi inmediatamente la referencia a la didáctica, o al menos a la enseñanza y sus problemas. No caben dudas de que existe un uso vulgar y de sentido común en relación con la didáctica, identificada con los juegos, con la claridad de una exposición, con el hacer, sean actividades o técnicas para enseñar. Esto sucede tanto en charlas informales con distintos grupos no ligados a la educación, como con aquellos que están y estamos insertos en distintos niveles del sistema educativo, o sea con los compañeros/as docentes. Además, esta situación se ha visto potenciada por la incorporación de *netbooks* (programa Conectar Igualdad) en las escuelas secundarias, por el mayor desarrollo de los espacios de práctica en la formación de docentes, así como por el lugar que ha ido ocupando la producción científica de las didácticas específicas de las distintas disciplinas en las últimas décadas.

Este artículo intenta tensionar las relaciones entre la didáctica y didácticas con las prácticas docentes. Y será un intento porque estas relaciones no resultan absolutamente claras, definidas, sino que en muchos casos se trata de fronteras muy borrosas, confusas, que se van moviendo con el paso del tiempo. A pesar de ello, se busca aportar cierta claridad conceptual en torno a estas relaciones, sus puntos de contacto y complementaciones. Para ello, se presenta el encuadre de la didáctica en el campo más amplio de las ciencias de la educación, algunos de sus principales problemas relativos a su cientificidad así como a su devenir y configuración histórica, la relación también conflictiva entre la didáctica general y las específicas y finalmente, sobre la base de estas cuestiones, se aborda su relación con las prácticas docentes.

La Didáctica y los derroteros de su cientificidad

En principio, resulta necesario encuadrar a la didáctica en el campo [1] de las ciencias de la educación, no obstante las distintas posturas que se pueden tener acerca del estatus epistemológico de estas ciencias. No escapa a aquellos que trabajamos e investigamos en este campo que, aunque ya cuenta con una antigüedad considerable la reflexión sistemática sobre la educación, estas ciencias –como parte de las ciencias sociales- siguen siendo puestas en cuestión en lo que a su cientificidad se refiere. Y aquí no se trata de tener una

visión corporativa, defensora de un campo por el solo hecho de pertenecer a él, sino de reconocer los avances que ha tenido a la vez que sus limitaciones, admitiendo que estamos en presencia de un campo que aún se encuentra en estado de formación o construcción[2], que presenta

> [...] un escaso desarrollo de conocimiento sistemático, objetivo, de base empírica sobre el sistema educativo, sus problemas y su funcionamiento. Con frecuencia en el marco de la educación, lo que pasa por investigaciones, por conocimiento fáctico o evidencias empíricas provenientes de hipótesis supuestamente sometidas a contrastación, son afirmaciones normativo-prescriptivas, con fuerte carga ideológica que ilustran lo que el supuesto investigador ya sabe o pretende saber, o lo que quiere que sea la realidad (Wainerman, 2010: 17).

Tal vez haya que reconocer la impronta de la didáctica y su dimensión prescriptiva en el campo de las ciencias de la educación, en tanto preocupación por la generación de reglas para la acción docente[3]. Sin embargo, para otros, este carácter normativo de las ciencias de la educación es un componente de ellas que no se puede soslayar, porque remite a su particularidad. De esta manera, se puede decir que "el esqueleto de las ciencias de la educación está integrado, entonces, por tres componentes: la explicación, la normatividad y la utopía. Solamente se puede aspirar a un conocimiento definitivo del objeto si se lo considera como algo definitivamente configurado, preexistente, reproducible" (Gimeno Sacristán, citado en Araujo, 2006: 20). En el mismo sentido se expresa Carlino (1993) al señalar que las críticas realizadas a la cientificidad del campo de las ciencias de la educación se realizan desde otros campos mucho más consolidados que intentan comparar o aplicar sus propias lógicas de producción y parámetros de cómo debe funcionar un campo científico.

Ciertamente, el conjunto de ciencias referidas a la educación no conforman un cuerpo unificado y coherente de teorías y principios acerca de ese objeto de estudio. Y a esto que podría ser su debilidad, también se lo puede pensar en términos de fortaleza, o pensar "la pluridisciplinariedad como una riqueza y una característica peculiar antes que como un obstáculo epistemológico" (Araujo, 2006: 21). ¿O acaso no sucede algo similar con otras ciencias sociales y aun con las consideradas más duras o exactas, del ámbito de las naturales? ¿No existen desprendimientos de nuevas configuraciones científicas a partir de otras más clásicas, antiguas y consolidadas? Algunas surgen claramente como campos netamente pluri o interdisciplinarios, que recogen las leyes, teorías, tradiciones de las más variadas ciencias, incluso de la articulación entre sociales y naturales, como podría ser el caso de la ecología, la biotecnología, bioética, bioingeniería y tantas otras, como las que ligan las tecnologías en relación a temas de salud. Casualmente, esto también hace a la particularidad de las ciencias, incluidas las de la educación: su construcción histórica, sus vaivenes, sus revisiones teóricas, la reconfiguración de sus objetos de estudio, las múltiples subdivisiones o especializaciones dentro de ellas, la provisionalidad de sus sustentos teóricos, la inconclusión de sus conclusiones. "Esta particularidad de las ciencias de la educación hace que sean radicalmente inconclusas, pues la propia práctica de la educación va creando el objeto educación" (Araujo, 2006: 20). De lo contrario, terminarían siendo absolutamente dogmáticas, cerradas a la realidad, centradas en sí mismas. Quizás las pretensiones de cierre y conclusión queden hoy solamente para el campo de las ciencias formales como la lógica o la matemática, aunque desde mi ignorancia al respecto, también me animaría a ponerlo en duda.

A partir de estas breves reflexiones, hay que decir que la didáctica es una de las ramas o disciplinas centrales de las ciencias de la educación. Es propia de este campo científico (tiene su origen allí y no proviene de otro campo) y cuenta con una historia en su constitución y construcción como no tiene casi ninguna

otra. Como afirma Araujo, "la didáctica es propia y específica del campo de las ciencias de la educación, aun cuando se constituya sobre la base de los aportes brindados por otros saberes científicos" (2006: 18). Algo similar podríamos decir de la pedagogía, pero dejaremos de lado esta discusión epistemológica acerca de la primacía de la pedagogía o la didáctica como núcleo de las Ciencias de la Educación.

Decimos que la didáctica es una disciplina científica propia del ámbito de las ciencias de la educación porque otras que analizan el hecho educativo lo hacen como derivaciones de otras ciencias troncales. Es el caso de la sociología de la educación, de la psicología de la educación, de la filosofía de la educación, de la política educativa, de la organización escolar, de la antropología educativa, de la historia de la educación, etc. En estos casos, a partir de una disciplina madre han comenzado a investigar acerca de alguna parcela relativa a la educación y se han ido conformando como disciplinas con cierta autonomía. De allí que la didáctica goce de una historia y trayectoria que la convierten en una disciplina central, porque además, su objeto de estudio está en relación con un tema medular y con peso específico propio como es la enseñanza. Construye sus marcos teóricos a partir del análisis de las prácticas de la enseñanza, atravesadas por las configuraciones históricas, espaciales, situacionales y contextuales. Así, existe cierto acuerdo en considerar a la didáctica "como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben..." (Litwin, 1996: 94-95). Solo cabría aclarar que estrictamente hablando no sería una teoría sino teorías en plural, porque "se trata en realidad de un conjunto de teorías de variado tipo y signo. La coexistencia de teorías diversas y hasta opuestas no es exclusiva de la didáctica: es propia de las ciencias sociales, según algunas perspectivas, o de la ciencia en general, según otras" (Basabe, 2007: 206-207), tal como ya se ha dicho.

Como cualquier otra ciencia, ha pasado por distintos momentos a lo largo de su historia y hasta tal vez haya tenido períodos en los cuales se desdibujó su especificidad, pero siempre tuvo la posibilidad y los actores necesarios para ir reconstruyendo su objeto de estudio. Se la quiso subordinar a otras disciplinas (como la psicología) con intentos de derivar distintas didácticas o al menos teorías a partir de otras teorías ajenas (la didáctica piagetiana, vigotskiana y otras). Sin negar las mutuas influencias y las necesarias interrelaciones, en este caso coincido con Sautu cuando señala que "hay temas clave de la enseñanza y el aprendizaje que, aun considerando las variables psicológicas y sociales, requieren la perspectiva de quienes son especialistas en educación. Personas con experiencia en el aula y en la construcción y sostenimiento institucional que simultáneamente manejan la problemática de la educación" (2010: 310). Asimismo, Insaurralde considera que "nos encontramos aquí ante otro peligro, el de concebir la Didáctica como Psicología aplicada, reemplazando la teoría de la enseñanza por la teoría del aprendizaje, y homologando las entrevistas clínico-críticas propias de la Psicología genética, con las situaciones de enseñanza en las instituciones educativas" (2009: 34).

En ese devenir, también se la quiso abstraer de las situaciones sociales y políticas para convertirla en un conjunto de métodos y técnicas de aparente neutralidad, en el marco de un enfoque tecnicista y una visión instrumental, intentando convertirla en una tecnología educativa. Tal como afirma Díaz Barriga, "es necesario reconocer que la didáctica, antes de ser una forma instrumental de atender al problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con un momento social. Por tanto, es contradictorio que se pretenda que esta disciplina opera sin contemplar las condiciones sociales en que está inserta" (1991: 14). Por su parte, Mancini señala que esta didáctica tecnicista dificultó la posibilidad de pensar en "una didáctica que se piense a sí misma como una disciplina

preocupada por encontrar una teoría de la enseñanza sustentada en principios éticos y en la justificabilidad social de lo que enseñamos y cómo lo enseñamos" (2006: 57). Además, se quiso reemplazar a la didáctica por los estudios acerca del curriculum, en consonancia con la vertiente anglosajona, cuestión que trajo aparejadas una serie de controversias al respecto (Insaurralde, 2009).

A pesar de este devenir histórico conflictivo en el desarrollo de la didáctica como disciplina, me animaría a decir que esta tuvo capacidad para reformularse y sustentarse teóricamente gracias a la investigación y reflexión sostenida de tantos autores latinoamericanos y argentinos en particular[4]: baste con citar algunos/as de las últimas décadas como Angel Díaz Barriga, Alicia de Alba, Susana Barco, Alicia Camilloni, Marta Souto, María Cristina Davini, Gloria Edelstein, Elisa Lucarelli, Ruth Harf, Sonia Araujo, y tantos/as otros/as en distintas universidades y centros de investigación. A esto también colaboraron carreras de posgrado dedicadas a pensar y formar profesionales en esta disciplina, como el caso de la Maestría en Didáctica de la UBA y otras de similares características en otras universidades.

Didáctica general y específicas: un arbusto con cuidados especiales

Una controversia importante y que aún no está resuelta, es la emergencia cada vez más fuerte, primero de las didácticas especiales por niveles educativos y sujetos particulares (para inicial, primario, secundario, para adultos, etc.) y luego las didácticas específicas por disciplinas, que han ido ganando terreno en el campo de la enseñanza y también de la investigación. El conflicto en la delimitación de sus campos respectivos ha sido una constante en las últimas décadas. Estas relaciones han estado y están atravesadas por distintas concepciones, desde aquellas que pretenden una autonomía para cada didáctica específica, hasta aquellas que las ven subordinadas a la general o bien consideran que la didáctica general ya no tendría casi sentido y tendría que ser reemplazada por las específicas, porque en definitiva, de lo que se trata es de la enseñanza de un objeto disciplinar concreto[5]. Al respecto, Davini sostiene que "como fenómeno integral e intencional, la enseñanza merece ser estudiada en su estructura y lógica general, en vistas de producir criterios y metodologías de intervención sustantivas" (2008: 64), y esto sería responsabilidad de la didáctica general; mientras que las específicas focalizarían dos factores de la enseñanza, como son los contenidos que se enseñan y las características evolutivas de los sujetos a quienes se pretende enseñar. Sobre esto Insaurralde advierte que "no puede dudarse de la centralidad del contenido en la enseñanza. El problema parece plantearse cuando esa centralidad se torna exclusividad. Lo mismo puede afirmarse acerca de otorgarle, a la hora de diseñar propuestas de enseñanza, la exclusividad a los procesos cognitivos del sujeto que aprende" (2009: 34-35).

Por lo tanto, se impone generar una mirada de mutua colaboración entre ellas, porque

> [...] las fecundaciones recíprocas son necesarias tanto para la didáctica general como para las didácticas específicas de las disciplinas, los niveles, las edades, y los distintos tipos de sujetos e instituciones. Los aportes son significativos y las interrelaciones son fértiles, por lo tanto, para todas. La didáctica general no puede reemplazar a las específicas ni éstas a aquella. Constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes (Camilloni, 2007: 37).

Y aquí podemos coincidir con la misma autora cuando se vale de una metáfora para decir que "la didáctica no es un árbol, es una gran red de conocimientos y producción de conocimientos" (2007: 37) y también podemos agregar -siguiendo la línea de la misma metáfora botánica, pero en términos afirmativos- que la didáctica se asemeja más a un arbusto, o sea un conjunto de tallos que se ramifican desde la base, pero cuyas raíces están entrelazadas: no tienen un único tallo del cual se van desprendiendo las ramas, sino que a la vista aparecen tallos separados, pero hacia abajo sus raíces no reconocen un único origen o fuente, sino que más bien se puede hablar de una raíz fasciculada, donde no hay una principal y, por el contrario, todas ellas conforman un sistema radicular y colaboran dando sustento a los tallos.

Didáctica/s y práctica docente: un matrimonio con limitaciones

Realizadas las reflexiones anteriores, ahora nos centraremos en la relación entre la/s Didáctica/s y la práctica docente. La didáctica, como disciplina científica se ocupa del estudio de la enseñanza, que es una actividad práctica, actividad de intervención social en el sentido del intento de transmitir ciertos conocimientos a un sujeto o grupo de sujetos (Basabe y Cols, 2007). La enseñanza, en tanto intervención, está teñida de supuestos teóricos, pero también responde a principios prácticos construidos por los propios sujetos y que actúan como referencia de su acción. La didáctica investiga las prácticas de la enseñanza (básicamente escolar) y a partir de ellas genera sus teorías que intentan comprender el fenómeno y también formular pautas para la acción. Por ello, en función de su dimensión normativa, y por su compromiso con las situaciones de enseñanza (que sea para todos, en un marco de justicia social, significativa, basada en valores éticos y políticos), construye propuestas para la mejora de la enseñanza como práctica, para sus fases preactiva, activa y postactiva (Jackson, 1998).

Ahora bien, también es posible que otras disciplinas del campo de las ciencias de la educación fijen su mirada en la enseñanza escolar, aunque sus intereses pasan por otros lugares. Muchas de ellas también hacen referencia a la enseñanza, como centro o como cuestión accesoria. Casi ninguna se puede desvincular totalmente de este objeto de estudio. Simplemente lo miran desde la historia, la sociología, la psicología, la política, la administración, y no tienen pretensiones de generar propuestas de intervención para la enseñanza. Por ser derivaciones de otras disciplinas, también recurren a otros marcos teóricos para comprender lo que sucede en las instituciones, en la estructura administrativa, en las regulaciones políticas, en la selección de contenidos, en el aprendizaje que se produce con motivo de la enseñanza, en la conformación de relaciones sociales y educativas, en los grupos, en el impacto de las políticas sociales en la escuela, en la economía y financiamiento, etc. Si bien les interesa la enseñanza, no hacen de ella su único objeto de estudio –como lo hace la didáctica-, o lo tratan tangencialmente.

¿Cuál sería, entonces, la mirada particular de la Didáctica sobre las prácticas de la enseñanza? Es una mirada a la que le interesa la enseñanza en sí misma, sus intencionalidades, las formas, los métodos, los modos, lo que se enseña, las condiciones materiales en que se lo hace, cómo se prepara, planifica y organiza la enseñanza, cómo es el clima áulico que favorece u obstaculiza la enseñanza, las relaciones que se establecen, qué actividades realizan los/as alumnos/as, cómo se evalúa lo que se aprende con motivo –o a pesar- de la enseñanza, pero siempre tensionando la mirada hacia el aprendizaje, en definitiva, todo

aquello relativo al curriculum en la acción. No ve la escuela, el aula y la enseñanza solo como un espacio para la socialización, sino fundamentalmente como un espacio propio o específico para poder enseñar y aprender determinados saberes o construir conocimientos, advirtiendo la importancia que tiene la conformación social en estos procesos.

Al respecto, y a pesar de su extensión, creo que resulta importante transcribir lo que señala Camilloni sobre la didáctica:

> La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de enseñanza y de la evaluación institucional (2007: 22).

Ciertamente, este centramiento de la mirada en los procesos de enseñar y de aprender no puede hacer perder de vista las variadas dimensiones que atraviesan esa práctica: lo psicológico, lo social, lo institucional, lo político, lo ético, entre otras. En esta línea, resulta interesante considerar los niveles de análisis que presenta Souto (1993) para abordar la complejidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje: el social, el institucional, el grupal, el interaccional, el personal y el instrumental.

La didáctica, entonces, nos facilita estas miradas de la práctica de la enseñanza. Para aquellos que estamos en el campo de la Práctica Docente, la didáctica nos brinda elementos de análisis muy importantes, pero siempre referidos a esa actividad particular, medular, central de la práctica docente, que es la enseñanza. Por eso, ya hace tiempo que las prácticas de la enseñanza se han incluido en la categoría más amplia de "práctica docente" (Edelstein y Coria, 1995; Menghini y Negrin, 2008), casualmente para dar cuenta de las otras muchas facetas, actividades, tareas que conforman esta práctica social y laboral (Diker y Terigi, 1997) que, por tanto, requieren que tengamos que recurrir a otras tantas disciplinas/teorías para poder analizarlas. Aun admitiendo que el núcleo de la institución escolar es su curriculum (Beltrán Llavador, 2000), o sea que las cuestiones referidas a la enseñanza y el aprendizaje del saber son centrales en las organizaciones educativas, en relación con ese núcleo suceden muchas situaciones que es necesario analizar recurriendo a los más variados enfoques y teorías. Y es aquí donde la didáctica presenta sus limitaciones para la práctica docente, porque esta no se restringe solo a la enseñanza.

Existe la idea, bastante extendida –incluso entre estudiantes de profesorados y docentes en general-, de que la práctica docente o su versión más restringida (la práctica de la enseñanza), es el espacio de la aplicación de los principios, métodos, orientaciones didácticas, teorías, casi como una prolongación de la didáctica, como el momento privilegiado de poner a prueba todo lo aprendido en la formación teórica. Esto seguramente proviene del hecho de que en general los diseños curriculares para la formación de docentes que comenzaban con este tipo de formación, reservaban para el final una instancia de práctica o residencia (Barco, 2008). Hoy, sin embargo, se ha avanzado mucho en este sentido y se ha comprendido que la inserción en la práctica debe comenzar tempranamente, acompañando la formación teórica[6]. En ese marco, los espacios de práctica no implican necesariamente desarrollar prácticas de enseñanza,

cuestión que en general es reservada para la residencia. Esto quiere decir que la didáctica puede ofrecer importantes elementos para las prácticas de la enseñanza, pero no para cualquier tipo de práctica docente.

Es posible que también esta íntima relación entre didáctica y práctica docente obedezca al hecho elemental de que resulta necesario planificar la práctica y este es un tema o contenido de la formación al que se lo identifica con la didáctica, como resabio de su reducción a una disciplina instrumental o de corte técnico. Además, es común percibir a los profesores de práctica como los idóneos, expertos y casi obsesivos en planificación, con lo cual la práctica termina identificándose como un *continuum* con la didáctica, o la versión aplicada de sus encuadres teóricos. Sin olvidar que cuando se realiza una práctica docente (en una comunidad, una institución o un aula) en el marco de la formación inicial es necesario recurrir a esos conocimientos para intervenir. De ninguna manera se puede aceptar que la práctica sea el espacio para legitimar, poner a prueba o aplicar los aportes de la didáctica, por más que la didáctica intente influir sobre las prácticas de enseñanza y en ellas se utilicen algunos de sus aportes, porque, además, esto implicaría no advertir el espacio de decisión que tienen los docentes al respecto. Como afirma Basabe, "reconocer los límites de la teoría didáctica –cualquier teoría- en la guía de la práctica educativa no exime a la didáctica de –por el contrario, la obliga a- ocuparse del problema como aspecto constitutivo de su tarea" (2007: 221), y más adelante agrega: "la didáctica es una teoría comprometida de manera directa con la mejora de las prácticas de enseñanza, pero su intervención sobre ellas siempre es mediada a través del juicio práctico de los practicantes" (2007: 227).

Entendemos que en la práctica docente se activan y ponen en funcionamiento una serie de principios, teorías, concepciones y posturas que responden tanto a las construcciones realizadas a lo largo de la formación a través de las más variadas disciplinas –entre ellas la/s didáctica/s, y también los espacios curriculares de práctica-, como a aquellas absolutamente personales que actúan como teorías implícitas, y que seguramente recuperan concepciones previas a la formación docente, ligadas a la biografía escolar.

> Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado (Litwin, 1996: 94-95).

Y en otro texto la misma autora sostiene que "muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo. Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos, y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación" (2008: 32).

Cierre provisorio

Para concluir, y en función de lo expresado anteriormente, resulta necesario reconocer la centralidad de la/s didáctica/s en el campo de las ciencias de la educación, su conformación histórica y su trayectoria como disciplina científica, que nos aporta elementos muy importantes para analizar las prácticas de la enseñanza y se convierte en un tema central de la formación (Litwin, 2008); pero también advertir sus limitaciones, en el sentido de que no es omnicomprensiva de todo lo que sucede en las situaciones escolares en términos de las prácticas educativas y docentes. Nos permite comprender las prácticas de enseñanza (situadas, contextualizadas) y allí están sus principales aportes a esa práctica particular y medular. Pero para un análisis más complejo y amplio de las prácticas docentes se impone la necesidad de ampliar la mirada[7] y recurrir a muchas otras de las ciencias de la educación e incluso aquellas propias de las ciencias sociales, siempre teniendo en cuenta que la práctica docente (como espacio curricular de formación) no es una disciplina científica ni un desprendimiento de la didáctica, pero sí un tema de estudio en el marco de la formación de docentes, en el cual resulta necesario entrecruzar distintas miradas, teorías y principios prácticos para su análisis, provenientes de campos tan variados como la psicología, la sociología, la psicología social, la historia, la política educativa, la antropología, la filosofía, la economía, por citar algunos. Estas cuestiones son las que han provocado que en las últimas décadas se hayan generado múltiples reflexiones y aportes relativos a la formación de docentes –en congresos, revistas, proyectos de investigación-, donde están incluidos los referidos a las prácticas y residencias docentes y, además, estas últimas han ido ganando espacio en los diseños de la formación, y entre sus temas se destacan el análisis de los distintos dispositivos para desarrollar una práctica formativa (Souto, 2011), las posibilidades de su análisis, las articulaciones entre la práctica docente y la teoría, los sujetos e instituciones que intervienen en estas instancias, entre otras.

Notas

1. Aquí estamos considerando la categoría de campo científico de Pierre Bourdieu (1990), en tanto espacio de juego construido históricamente, con sus propios agentes, instituciones, intereses, reglas de juego y leyes de funcionamiento.
2. Wainerman hace referencia a los aportes de Tenti Fanfani (1988) en relación con los problemas de constitución de este campo, entre los que destaca: la inexistencia de un conjunto de reglas de juego que regulen la competencia de los agentes productores de conocimiento, la inexistencia de un alto grado de saberes acumulados, de metodologías y técnicas, y la baja autonomía de los agentes productores para definir sus objetivos, estrategias, técnicas y criterios de evaluación (2010: 18). También señala los problemas relativos a la formación de investigadores, los problemas de las carreras de posgrado –en particular de los doctorados-, el énfasis en la investigación cualitativa y el menosprecio por la cuantitativa, entre otras
3. Al respecto, se puede acordar con Davini que "en la nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña" (1996: 51).
4. No es intención de este escrito presentar una mirada cerrada o parroquiana que rescate solo los aportes nacionales y algunos latinoamericanos, pero sí se quiere valorar el importante aporte que estos/as compañeros han venido realizando fundamentalmente a partir de la recuperación democrática en la Argentina y otros países. Ciertamente, ellos/as también se han nutrido y han intercambiado con otros que han hecho avanzar la investigación y producción científica, entre los cuales se pueden citar a Michael Apple, Basil Bernstein, Wilfred Carr, José Gimeno Sacristán, Angel Pérez Gómez, Félix Angulo Rasco, José Contreras Domingo, Stephen Kemmis, Philip Jackson, Thomas Popkewitz, entre otros, a sabiendas de que quedan sin citar tantísimos/as que también han colaborado en la conformación de la disciplina.

5. Como ejemplo, podemos citar el caso del plan de estudios del profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur que se implementó a partir de 2010 y que sacó la Didáctica General e incluso la Práctica Docente, dejando solo una materia anual denominada "Didáctica y práctica de enseñanza de la geografía", dictada por los especialistas en la disciplina.
6. Esto se puede verificar en todos los diseños curriculares de formación de docentes de las distintas provincias. Esta tendencia a incluir espacios de práctica desde los inicios de la formación se dio incluso bastante antes de que el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) lo regulara a través de la resolución Nº 23/07 del Consejo Federal de Educación. Una excepción a esta tendencia siguen siendo los profesorados universitarios, donde todavía se privilegia fuertemente la formación teórica disciplinar y en la mayoría de los casos existe una única materia de práctica en el último año de la carrera, cuestión que refuerza su carácter aplicativo de la teoría.
7. En un trabajo anterior he intentado mostrar la confluencia de una mirada pedagógica y política acerca de las prácticas docentes, en un intento por resaltar los componentes políticos que se juegan en las múltiples decisiones que implican la práctica (Menghini, 2011).

Bibliografía

Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Quilmes: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Basabe, L. (2007). "Acerca de los usos de la teoría didáctica". En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. (1990). "Algunas propiedades de los campos". En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

Camilloni, A. (2007). "Didáctica general y didácticas específicas". En Camilloni, A., Cols, Estela; Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Carlino, F. (1993). "Transformaciones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Un recorrido histórico de algunos problemas actuales". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* Nº 3. Buenos Aires: UBA.

Davini, M. C. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales". En Camilloni, A. y otros. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei Argentina/Instituto de Estudios y Acción Social/Aique.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluzs.

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Insaurralde, M. (Coord.) (2009). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.

Litwin, E. (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En Camilloni, A. y otros. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Mancini, Alicia (2006). *La didáctica y su enseñanza. Orientaciones predominantes en las últimas décadas*. Río Cuarto: Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Menghini, R. (2011). "La construcción de una mirada político-pedagógica sobre las prácticas docentes". En Menghini, R. y Negrin, M. (comps.). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Menghini, R. y Negrin, M. (comps.) (2008). *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?.* Bahía Blanca: Ediuns.

Sautu, R. (2010). "Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación". En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. (comps.) (2010). *El quehacer de la investigación en educación.* Buenos Aires: Manantial.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Souto, M. (2011). "La residencia: un espacio múltiple de formación". En Menghini, R. y Negrin, M. (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes.* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Tenti Fanfani, E. (1988). "El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina". En *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales.* Rosario: CONICET/Universidad Nacional de Rosario.

Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. (comps.) (2010). *El quehacer de la investigación en educación.* Buenos Aires: Manantial.

Enseñar didáctica en los espacios de formación docente universitaria. Mi desafío

Elda M. Monetti

El objetivo de este trabajo es el de compartir un conjunto de impresiones que desde hace algún tiempo me acompañan. Son cuestiones que se resisten a desaparecer, como si buscaran un lugar en el mundo académico que vivimos.

Elegí para presentarlas el término "desafío". Un desafío es un reto, una empresa difícil a la que enfrentarse[1], y también una contradicción. Reto y contradicción son dos cuestiones que se "me" presentan como profesora de Didáctica General y de otros espacios universitarios de formación docente, en particular, en lo que se refiere a mi relación con el saber didáctico y el lugar de "los otros", esto es, docentes que asisten a la capacitación o colegas con quienes diseñamos e implementamos proyectos educativos.

Antes de continuar, es necesario encuadrar este escrito en lo que respecta a su forma de presentación. Como se puede observar, el texto ha comenzado y continuará como una narración en primera persona, con espacios de diálogo con el lector. Esta elección no es fortuita, no es un formato elegido por casualidad, sino que pretende dar cuenta de un recorrido en marcha. Este comenzó como una búsqueda de sentido de mi tarea docente, hasta llegar al momento actual en que intento poner en palabras mi experiencia.

Hablar sobre la experiencia no es fácil. Al respecto, Contreras sostiene que:

> [...] toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo de inasible, de impronunciable; cualquier intento de decirla va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos de que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales (2009: 7).

Sin embargo, poner en palabras la experiencia, aquello que nos pasa (Larrosa, 2009) y que deja huella en mí, provoca una apertura hacia lo imprevisible, lo que nos sorprende, lo que nos posibilita un encuentro intersubjetivo desde otro lugar. Quizás sea necesario remarcar que tomo la experiencia no solamente desde una dimensión singular, sino que, sin excluirla, me reconozco inscripta en una historia colectiva.

En cierto sentido, incluirme como protagonista apunta a dar visibilidad a mi cuerpo y mis sentimientos y no solo a los aspectos cognitivos, a la teoría, al conocimiento didáctico. Bochner (1997) afirma que

una vida de teoría hace que nos olvidemos de nuestra experiencia, de los múltiples mundos que habitamos, para reducirlos al mundo "objetivo".

Estas notas que presento me ayudan a comprender mi posicionamiento como profesora y a reconocerme como tal. Contribuyen a enriquecer mi tarea docente y, a la vez, al vincularme con los alumnos y colegas, me constituyo en sujeto en relación con ellos, pero desde otro lugar. En esta exposición, justamente, voy a tratar de explicar cuál es ese lugar.

Comenzaré con un relato de mi historia personal, que -aun cuando reconozco su singularidad- se desarrolló y desarrolla dentro de un tiempo histórico-social del que no estoy ajena. Como dice Ellis:

> Yo soy ambos, el autor y el foco de la historia, el que la cuenta y el que la experimenta, el observador y el observado, el creador y el creado. Soy la persona en la intersección de lo personal y lo cultural, pensando y observando como un etnógrafo y escribiendo y describiendo como un narrador (Ellis, 2009: 13).

Hace más de veinte años que enseño Didáctica: qué es la enseñanza, su relación con el aprendizaje, cómo planificar, qué hacer en una clase, cómo relacionarse con los estudiantes en la clase... Siempre me inquietó la búsqueda de autores y perspectivas que me permitieran comprender mejor el fenómeno de la enseñanza, para poder ayudar a los colegas a pensar sus propias prácticas de enseñanza actuales o las futuras, como en el caso de los estudiantes del profesorado.

Me formé en un momento en que en la Argentina se debía pensar de una sola manera. Aun cuando estábamos en la década del setenta y surgían cuestionamientos en el resto del mundo acerca del lugar de la ciencia y del conocimiento, aquí aprendíamos que la certidumbre que antes le había dado la religión al hombre, ahora se encontraba en las teorías científicas. La ciencia moderna y la centralidad de la razón dominaban mi universo. La idea de verdad absoluta y de control de la naturaleza para lograr la felicidad del hombre caracterizaba al imaginario social moderno (Díaz, 1998) del que participaba. Sus postulados sostenían la necesidad de desarrollar teorías científicas universales, deterministas, objetivas y completas. Consideraba que la ciencia era objetiva, neutral, buscaba el progreso, se ocupaba de los equilibrios y avanzaba por acumulación (Wallerstein, 1995).

Al empezar a trabajar, aún predominaban estas ideas acerca del conocimiento. El campo de la educación no era ajeno a ello. Reinaba la didáctica tecnicista portadora de un fuerte mandato prescriptivo: se esperaba -y yo asumía- que como profesora de Didáctica tenía que presentar las formas correctas de desarrollar la enseñanza, marcar lo que se podía o no se podía hacer, animar a la búsqueda de la mejor técnica, señalar lo que estaba bien hacer. Imperaba la idea de que si se planificaba bien, se enseñaba bien. Las técnicas eran asépticas, universales. Un todo para todos de la modernidad. El conocimiento académico, la teoría, estaba en manos de los expertos, quienes lo transmitíamos a los docentes para que lo aplicaran a las situaciones de enseñanza diarias. Era el tiempo de la creencia en que la ciencia podía llevar al hombre a dominar la naturaleza.

En ese momento creía que con el conocimiento didáctico podía salvar al mundo, crear una escuela y una enseñanza mejor... Desde mi posicionamiento tecnicista, pensaba que las dificultades para lograr una enseñanza exitosa estaban en que los otros (los estudiantes, los profesores, los directivos) no conocían lo que la didáctica "decía" y que esa era una de las razones de los problemas con que se enfrentaban en las clases.

A principios de los ochenta se produce la vuelta a la democracia; junto con ella, se abre la posibilidad de nuevas lecturas y la libertad de pensar diferente. Por esta época, comencé progresivamente a pensar la enseñanza, el conocimiento didáctico, desde una perspectiva interpretativa y hermenéutica. La prescripción desde el conocimiento teórico propio del campo ya había perdido su lugar preponderante, aunque no había desaparecido: se filtraba en mi discurso didáctico, aparecía en las demandas de los alumnos, de los docentes... "¿Qué tengo que hacer? ¿Cuál es la técnica que debo usar? ¿Cómo hago tal cosa?" Era como si fueran a contramano de los posicionamientos epistemológicos y ontológicos de una época.

Al mismo tiempo, iban apareciendo ideas como la incertidumbre de la práctica, la imposibilidad de controlar lo que sucedía en la clase... Comenzaba a sentir como imposible el "defender una didáctica de las seguridades y certezas" (Contreras, 2010: 245).

En ese momento, "el otro", en especial el docente universitario, era para mí alguien que "no sabía didáctica", que tenía que "aprenderla". Era muy importante "tener" el conocimiento didáctico. Y esto significaba, en un primer momento, que debía poder llegar a relacionar la teoría con lo que le pasaba en el aula, con lo que pensaba, para luego incorporarla a su forma de enseñar y de pensar la enseñanza.

Casi simultáneamente, aparece la idea de reflexión sobre la práctica (Schön, 1992), el lugar de la teoría como un tercer elemento que permitía resignificar la práctica. Esto me llevó a modificar y/o transformar el significado de la práctica y del conocimiento didáctico, en función de la mirada que empezaba a tener sobre "estos otros" docentes (hasta ese momento, extranjeros para mí).

Al organizar y dar un curso de capacitación o de formación docente universitaria, tenía mucho cuidado en buscar bibliografía para que los docentes leyeran. Pensaba que era necesario que pudieran reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y analizarlas desde diversas teorías. El "saber la teoría", el que leyeran lo que dicen los autores sobre enseñar, aprender... eran una preocupación constante... Focalizaba mis acciones, mis esfuerzos y desvelos en que la reflexión girara sobre los temas académicos y la didáctica disciplinar. Provocaba situaciones en las que se pudieran utilizar las cuestiones teóricas para reflexionar, me esmeraba para que comprendieran lo que era enseñar y aprender. El lugar que "yo quería" que ocupara el otro era el de lector y analizador de su situación.

En forma paralela, elegí el tema del saber didáctico para realizar mi Tesis de Maestría. Al decir de Ellis (en Ellis y Bochner, 2009), "no es casual los temas que elegimos para investigar". Durante la investigación (Munetti, 2003), buscaba encontrar las características que los docentes universitarios le atribuían al saber didáctico y de qué forma se relacionaban con él, siempre desde la mirada de la comunidad científica de un campo disciplinar: la didáctica.

En aquel momento, pude reconocer que había un saber didáctico aprendido de la experiencia (a pesar de que en algunas conversaciones con colegas y los propios docentes me decían "no vas a encontrar saber didáctico"), como un saber de los docentes universitarios que no habían "leído" acerca de lo didáctico. Era un saber que estaba ajeno a la teoría.

Comencé así un período de formación en investigación y el estudio de temáticas epistemológicas y metodológicas que, junto con la relación que entablé con mi directora de tesis[2], hicieron que emerjan planteos que me movilizaron y me posibilitaron nuevas miradas. Incluían aspectos heterogéneos como la implicación del investigador al investigar (Barbier, 1977); la investigación clínica en sentido amplio (Souto, 2010); los resultados que construí acerca del saber didáctico de los docentes de esta universidad;

mi contacto con las corrientes autoetnográficas norteamericanas y mexicanas[3]; mi actual investigación sobre las formas de enseñanza de las cátedras y mi experiencia en espacios de formación docente desde la Asesoría Pedagógica, sumado a circunstancias personales.

Llegada a este punto, necesité repensar y revisar mi posicionamiento, mi relación con el saber didáctico y, siguiendo a Charlot (2006), también mi relación con los otros y conmigo misma. Se advertirá que ahora hablo de "relación con" y de saber didáctico, no de conocimiento didáctico.

En este sentido, llegué a reconocer que yo soy docente y el otro es otro docente. Ambos enseñamos. El otro es un sujeto singular que construye y construyó a lo largo de su vida una forma de mirar la enseñanza universitaria: tiene un saber didáctico experiencial al igual que yo. Tenemos rasgos identitarios (Barbier, 1999) compartidos. Aparece el otro como posibilidad de pensar la alteridad, como posibilidad de leer desde la experiencia de otro, en tanto otro que puede y piensa lo didáctico, la enseñanza desde su propia experiencia, desde su singularidad.

Al mismo tiempo, me habilitó para pensar y hablar desde mí misma. Siguiendo a López Carretero, asumí que:

> [...] hablar desde mí... es muy diferente de "hablar de mí". Esta colocación simbólica implica entrar en juego en primera persona para ir al encuentro de otro, ponerme en conexión en su manera de vivir y experimentar el mundo y, como consecuencia, hacer emerger un saber vinculado a la vida. Esta colocación simbólica tiene consecuencias epistemológicas: el saber ya no responde a algo absoluto sino a algo vinculado y que da sentido a la experiencia (2010: 223).

El conocimiento didáctico no desaparece, no se desvanece, no se banaliza sino que tiene un lugar distinto: es una herramienta con la que ambos –ellos y yo- tratamos de resignificar nuestras experiencias. En forma conjunta, en el intercambio, construimos experiencia el otro y yo. Experiencia que tiene que ver con el acontecimiento, con lo que nos sucede (Larrosa, 2009) y que excede lo teórico: es experiencia de la palabra sobre el enseñar y el aprender.

Aquí me ubico como "acompañante", en el sentido propuesto por Ardoino (2000). "Acompañante" deriva de la palabra "compañero". Es otro con el cual no nos encontramos, muchas veces, en un plano de igualdad, pero donde cada uno tiene una dignidad. El acompañamiento permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una reinterrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego. Posicionarme desde el acompañamiento implica poder ver, comprender, sentir las realidades en que habitamos los otros y yo.

¿Cuál es el desafío? Dicho de otro modo y retomando la impronta de este trabajo, me pregunto sobre cuáles son mis retos y contradicciones.

No dudo de que mi mayor expectativa se centra en autorizarme a pensar la alteridad como posibilidad de leer desde la experiencia nuestra, mía y del otro. Experiencia que estaba invisibilizada y que hoy es posible recuperar; reflexionar sobre ella desde un "yo" que no está encerrado en sí mismo y la recorta para diseccionarla, sino que está entrelazado a otros "yoes", objetos, sentidos y temporalidades. Desde esta perspectiva, en un mutuo acompañamiento, será posible cuestionar las situaciones de enseñanza que vivimos y poder buscar respuestas que nos ofrezcan nuevas comprensiones y aperturas.

Notas

1. *Diccionario de la lengua española* © 2005 Espasa-Calpe.
2. Hago referencia a la Dra. Marta Souto.
3. Me refiero a autores y autoras norteamericanos/as como Ellis (2004, 2009), Bochner (1997), Richardson (1999), Chang (2008), entre otros, y la mexicana Aguirre Armendáriz (2012).

Bibliografía

Ardoino, J. (2000). "Del 'acompañamiento' como paradigma". En *Pratiques de formation-analyses*. Paris: Université Paris VIII.

Aguirre Armendáriz, E. (2012). "Un recorrido autoetnográfico: de las construcciones sociales de la sequía hacia otras construcciones posibles". En *Athenea Digital*, 12(2), 175-183. Disponible en: http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/Aguirre

Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Barbier, R. (1977). *La recherche. Actino dans l'institution éducative*. París: Gauthier Villars. Bordas.

Bochner, A. (1997). "It's About Time: Narrative and the Divided Self". En *Qualitative Inquiry*, 3 (4), 418-438.

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek: CA. Left Coast Press. Inc.

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Uruguay: Trilce.

Contreras, J. (2009). "Prólogo". En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (7-11). Rosario: Homo Sapiens.

Contreras, J. (2010). "Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía". En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. *Investigar la experiencia educativa* (241-271). Madrid: Morata.

Díaz, E. (Comp.) (1998). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: CA. Altamira Press.

Ellis, C. (2009). *Revision*. USA: Left Coast Press. Inc.

Ellis, C. y Bochner, A. (2009). "Notas tomadas del Worshop: Writing Autoethnoghaphy and Narrative in Qualitative Research, 5th International Congress of Qualitative Inquiry". University of Illinois at Urbana-Champaign.

Larrosa, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. (13-44). Rosario: Homo Sapiens.

Lopez Carretero, A. (2010). "Un movimiento interior de vida". En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. *Investigar la experiencia educativa*. (211-224). Madrid: Morata.

Munetti, E. (2003). *El saber didáctico y la relación con el saber del docente de la Universidad Nacional del Sur*. Tesis de Maestría UNER: Mimeo.

Richardson, L. (1999). Feathers in Our Cap. *Journal of Contemporary Ethnography. 28*(6), 660-668.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Souto, M. (2010). "La investigación clínica en Ciencias de la Educación". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. XVII (29): 57-74.

Wallerstein, I. (1995). *Abrir las ciencias sociales*. Conferencia dictada Social Science Research Council de Nueva York. Disponible en http://www.culturayrs.com/files/Wallerstein.pdf Consulta: 31 de mayo del 2012.

Reflexiones acerca del concepto de transposición didáctica y su tratamiento en la formación docente

Ana María Malet

Presentación: "¡Qué porquería es el glóbulo!"

En la década de los setenta se publicó en Montevideo la primera edición del libro *¡Qué porquería es el glóbulo!* de José María Firpo.

El autor, en el prólogo, escribe: "la idea de recoger lo que Ud. va a leer fue sugerida allá por 1945 o 1946... leerá Ud. aquí lo que se oye, se escribe, se ve, o, en una palabra, se vive en la escuela...".

El texto está organizado mediante la agrupación de distintos escritos de los alumnos referidos a contenidos que se tratan en la escuela primaria, tales como el sentido de la vista, la respiración, el aparato circulatorio, la digestión, el átomo, entre otros.

En el apartado en el que se agrupan los escritos que se relacionan con el aparato circulatorio puede leerse:

> Cuando se abre una herida entran muchos microbios y se arma un combate; entonces los glóbulos blancos se mueren y ellos los tiran para afuera y se forma pus.
>
> ¡Qué porquería es el glóbulo!
>
> Una vez se me infestó el glóbulo.

Introducción

El tratamiento de las relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Especiales y Específicas nos lleva a considerar una cuestión epistemológica y en ese sentido es necesario, según Larrosa (1990), plantearse en primer término el problema de las epistemologías en general y luego distinguir qué es una epistemología interna, de carácter particular, estableciendo sus características distintivas y su relación con las disciplinas epistemológicas de carácter general.

La distinción entre ambas, es decir, entre las epistemologías de carácter general y una epistemología interna, estaría dada por lo que Larrosa denomina "contextos de pertinencia de los problemas". Los

problemas epistemológicos se analizan en función de su inserción en un contexto de pertinencia y este proceso permitirá distinguir entre problemas construidos en las epistemologías internas y problemas construidos en las disciplinas epistemológicas de carácter general. Un problema será epistemológico cuando en el dominio respecto a su pertinencia se incluyan teorías, métodos, conceptos, estrategias de investigación; cuando se relaciona con conocimientos preexistentes que se constituyen en sus condiciones cognitivas; cuando en su planteamiento y solución se utilizan herramientas intelectuales usuales en las disciplinas epistemológicas de carácter general y/o en las epistemologías internas; y cuando la resolución del problema pretenda movilizar el interés de colectividades de investigadores que trabajan en áreas epistemológicas o que son sensibles a sus resultados. El contexto de pertinencia no es solo cognitivo, sino también social.

Si se estudian las relaciones de ambas epistemologías, las epistemologías internas utilizan generalmente los resultados de las de carácter general, como instrumento para hacer algo en su propio contexto de pertinencia. Estas epistemologías surgen a partir de la reflexión sustantiva desde el interior de una disciplina. Los resultados producidos en las epistemologías internas por lo general no suelen usarse en las epistemologías de carácter general. Si se usan, están mediados por los problemas y los intereses propios de las epistemologías generales.

Larrosa (1996) propone requisitos que considera necesarios para que en un sector del saber, en este caso el didáctico, se produzcan discursos epistemológicos internos relevantes para el desarrollo del mismo.

En primer lugar, el sector ha de tener suficiente entidad socioinstitucional, entendida en "términos de que exista una comunidad científica con conciencia de serlo y con un cierto funcionamiento como tal" (99). Esto permitiría que la producción epistemológica interna tuviera una función social e intelectual tanto en el interior como en el exterior del campo. A partir del estudio de las producciones referidas a la didáctica en la actualidad, surge la constitución de esa comunidad.

En segundo lugar, plantea Larrosa, es requisito que de ese sector de saber pueda predicarse la suficiente autonomía. Esta autonomía hace referencia a la especificidad del campo, a su contenido intelectual, a sus métodos, a sus problemas.

En este aspecto es donde quizás se puede afirmar que aún queda camino por recorrer al reconocer la relativa especificidad de los problemas epistemológicos de la didáctica. Nos encontramos con temas sustantivos de la didáctica, que también lo son para la pedagogía, la psicología educacional, para las didácticas específicas, aunque estas los consideren desde otras perspectivas. Tal es el caso del tratamiento de la teoría y la práctica, los contextos institucionales, la clase, los procesos metacognitivos, la teoría de la cognición situada, el curriculum, los contenidos, entre otros. En este punto arribamos a las tensiones que parecen constitutivas del saber didáctico como lo son las nociones de teoría y práctica, las de pensamiento y acción, explicación y prescripción.

En tercer lugar, Larrosa afirma como requisito que el sector del saber sea lo suficientemente complejo y dinámico, teórica y metodológicamente, para que no puedan darse por supuestas las bases conceptuales, teóricas y metodológicas de la investigación específica, es decir, la investigación hacia el interior del campo no ha de ser aproblemática. En cuarto lugar, ha de existir al interior del campo la suficiente sensibilidad al desarrollo de la epistemología de carácter general, para utilizar sus resultados como mediaciones teóricas y metodológicas. En esta última cuestión, la relación que se reconoce entre la epistemología de la disciplina didáctica y la epistemología general no es de aplicación, ni de copia de un patrón que es

utilizado como un factor de justificación y legitimación, sino que se detectan relaciones sustentadas en una construcción ligada a factores intelectuales, sociales e históricos.

Dado el propósito de esta participación, problematizaré la cuestión de "la autonomía del contenido intelectual específico" y centraré mis reflexiones en el concepto de "transposición didáctica", compartido en su estudio y tratamiento por la Didáctica General y las Didácticas Específicas, y las diversas maneras de transmitirlo.

A modo de síntesis, podemos señalar que tanto la Didáctica General como las Didácticas Específicas construyen sus propios discursos referidos a sus respectivas epistemologías internas. En lo referido a la especificidad de algunos conceptos pueden encontrarse tanto acuerdos como obstáculos; en este caso el problema no suele ser estrictamente semántico, sino que consiste en indagar qué papel juega ese concepto en tanto categoría en la trama teórica disciplinar, tanto en la Didáctica General como en las Didácticas Específicas.

Acerca del concepto de transposición didáctica: encuentros y desencuentros

> Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar en general [...] preexisten al movimiento que los designa como tales. Sin embargo algunas veces son verdaderas creaciones didácticas suscitadas por las necesidades de la enseñanza... Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica (Chevallard, 1991: 45).

Chevallard, en la década de los ochenta, continuó con los trabajos de Michael Verret, quien plantea la caracterización del tipo de saber transmitido y afirma que no se puede enseñar un objeto sin transformación: "Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto, la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza" (Verret, 1975: 140).

Es innegable el interés que esta noción, surgida en el campo de la didáctica de las matemáticas, generó tanto en los ámbitos de la didáctica general como en los de las didácticas específicas.

En diferentes textos podemos encontrar el tratamiento de este concepto a partir del desarrollo teórico realizado por Chevallard y en cierta medida, estos aportes son difundidos con un matiz de generalización (Poggi y otros, 1996; Frigerio, Braslavsky y Entel, 1991).

Alicia Camilioni (2007) reconoce que las investigaciones realizadas en una didáctica específica, en la enseñanza de una disciplina en particular, permiten esclarecer problemas que también están presentes en la enseñanza de otras disciplinas. A modo de ejemplos cita lo referido a las ideas previas, los cambios conceptuales, las diferentes maneras de categorizar los problemas de novatos y expertos, entre otras aportaciones.

La idea de transposición didáctica llevó al reconocimiento de la complejidad que encierra la constitución del saber erudito en objeto a enseñar y a este en objeto de enseñanza. Es así como se analizan las decisiones curriculares, los agentes mediadores en el tratamiento de los contenidos, los libros de texto.

Asimismo, se citan los riesgos que conlleva el proceso ante la posibilidad de generar falsos objetos de conocimiento y producir sustituciones patológicas del saber erudito.

Así como el concepto encontró un campo fértil para su aceptación y difusión, desde el mismo campo de las matemáticas Hans Freudenthal problematiza, pone en cuestión y elabora una "crítica seria" al texto de Chevallard.

En primer lugar hace referencia a las sutilezas de la lengua francesa y al uso de la expresión "saber" y en particular al "saber sabio".

> Por lo tanto, la falta grave del autor es la falsedad de su perspectiva... La falsa perspectiva es aquella de lo alto hacia lo bajo, en lugar del orden inverso. Las matemáticas que la gran mayoría de nuestros futuros ciudadanos debe aprender, no corresponden a ningún saber sabio del cual estas serían la transposición (didáctica o no), sino del saber sabio de un pasado de varios siglos. En la actualidad, no es un saber sabio en el que la mayoría de los alumnos deben estar preparados, sino en un saber hacer tecnológico (en niveles muy diversos). El rol de las matemáticas sabias en esta cultura tecnológica es más modesto de lo que se había imaginado hace un cuarto de siglo: más bien útil que indispensable. Pero bien entendido, es un rol de una importancia eminente: conocer bien y definir los medios y útiles que el saber sabio puede aportar a la enseñanza (Freudenthal, 1986: 323-327).

Para Freudenthal, la educación matemática de los niños debe apuntar a matematizar la realidad de todos los días. Los niños no pueden matematizar la matemática, ya que, en un principio, no hay objetos matemáticos que sean de su experiencia real. Matematizar objetos disciplinares de la realidad también familiariza a los alumnos con una aproximación matemática a las situaciones de la vida cotidiana.

El énfasis en "matematizar la realidad" se instala en lo que se llama "matemáticas para todos" (ver Damerow y Westbury, 1985; Keitel, 1987). Freudenthal destaca que no todos los estudiantes son futuros matemáticos: para la mayoría, toda la matemática que usarán por siempre debiera ser la que usen para resolver problemas en las situaciones de la vida diaria. Sin embargo, familiarizar a los estudiantes con un abordaje matemático de este tipo de resolución de problemas merece ser de la más alta prioridad en la educación matemática. Este objetivo se puede combinar con el objetivo de tener estudiantes que matematicen situaciones que puedan pertenecer a experiencias reales para ellos.

Las matemáticas deben ser vistas más que como un proceso, una actividad humana. Sin embargo, al mismo tiempo, esta actividad produce como resultado las matemáticas. Esto conduce a plantear cuestiones acerca de cómo dar forma a una educación matemática que integre ambos objetivos. El trabajo de Freudenthal se fundamenta en un número de ideas acerca de cómo responder a estas cuestiones. Estas ideas pueden ser discutidas bajo el encabezamiento de "invención guiada", el principio de reinvención por el que se puede mapear una ruta de aprendizaje a lo largo de la cual un estudiante puede, en principio, encontrar la matemática que se intenta propiciar (Freudenthal, 1973b). Para esto, el desarrollo curricular comienza con un experimento pensado, imaginado y guiado, mediante el cual él o ella deben llegar a una solución personal. El énfasis debe estar en observar los procesos de aprendizaje, no en testear "objetivos" de resultados de aprendizajes, y el conocimiento de la historia de las matemáticas se puede usar como un dispositivo heurístico en este proceso.

Desde esta perspectiva, no debe sorprender que Freudenthal critique seriamente la transposición didáctica tal como la expone Chevallard (1985), que toma como punto de partida el conocimiento experto de los matemáticos y un proceso de transformación/adaptación de arriba hacia abajo, de lo erudito a lo enseñado.

> Como muchos términos de moda, el de la transposición didáctica es, lamentablemente, la expresión de una concepción antididáctica, de una didáctica sabia antes que científica. Yo prefiero la última (Freudenthal, 1986: 323-327).

Desde una perspectiva sociohistórica e institucional, A. Chervel (1988) plantea que lo que es enseñado surge de la "cultura escolar". Para este autor una disciplina escolar es una construcción específica caracterizada por enunciados que no discute la comunidad educativa; por los recursos para motivar al alumno, como pueden ser los temas de actualidad; las tecnologías de la información; los ejercicios y las prácticas evaluativas.

En este contexto, para Chervel, una concepción lineal de la transposición deja de lado lo esencial: el saber escolar no es, en efecto, una simple declinación del saber sabio. Responde a invariantes y a limitaciones impuestas por la institución escolar, sin contar ciertas cargas cotidianas tales como números de días laborables en el calendario escolar, lo que implica un cierto corte del programa, horario, tiempos necesarios para la evaluación (control, corrección, etcétera).

Este autor, en los noventa, junto a Goodson (1991) incursiona en la historia de las disciplinas escolares y sostiene el carácter sociohistórico del conocimiento cristalizado en asignaturas escolares.

Mónica Insaurralde (2009) se pregunta si la noción de transposición didáctica de Chevallard no desatiende las diversas tradiciones de investigación

> [...] en el interior de las disciplinas científicas, cayendo entonces en un monismo metodológico al plantear las buenas transposiciones didácticas... Es decir, las distintas corrientes de pensamiento de cada disciplina habilitarían concepciones diferentes de los objetos de saber y esto no aparece contemplado en el proceso de transposición didáctica que Chevallard concibe (33).

Las controversias que suscita el concepto de transposición didáctica no se agotan en los autores citados. Para ampliar el estudio de las mismas puede consultarse el trabajo de Miguel Angel Gómez Mendoza (2005), "La transposición didáctica: historia de un concepto"[1] en el que desarrolla una diversidad de interpretaciones que nos permiten profundizar su comprensión.

LA NOCIÓN DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y SU TRATAMIENTO COMO CONTENIDO EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Si realizáramos un recorrido por las distintas propuestas curriculares de la Didáctica General y las Didácticas Específicas en los múltiples profesorados existentes en nuestro país, encontraríamos que en la mayoría de los programas aparece como contenido el concepto de transposición didáctica.

Frente a la complejidad del mismo, surge la pregunta acerca de cómo es enseñado.

Es así como encontramos tanto tratamientos que generan por parte de los alumnos una aceptación indiscutible del proceso, dado el convencimiento de quien lo transmite, como tratamientos que afirman que en tal o cual disciplina este proceso es inexistente o no guarda pertinencia con lo propuesto por Chevallard.

En una publicación que tiene difusión en la formación de docentes de Historia, Gonzalo de Amézola se pregunta: en el caso de la Historia ¿hay un saber sabio indiscutible?, ¿los procesos de adaptación de ese estadio al conocimiento escolar son idénticos a los de las matemáticas?

> En nuestro caso, ese proceso está afectado por cuestiones particulares como el hecho de que las diversas interpretaciones de un mismo acontecimiento, aún siendo estas contradictorias, pueden resultar en parte válidas porque en historia -a diferencia de lo que ocurre en las matemáticas- el punto de vista es un elemento inseparable de la disciplina y la discusión acerca de cómo están construidas distintas explicaciones de un mismo acontecimiento o procesos, resulta especialmente enriquecedor en lo educativo (De Amézola, 2007: 6).

Coincido con lo señalado en el sentido de que hay cuestiones específicas de las construcciones disciplinares que inciden en los procesos de su transmisión. Sin embargo, en otros párrafos del texto, de Amézola considera que en las ciencias de la educación, en los pedagogos en particular, hay una recurrente tendencia "a descubrir la pólvora y cuando uno de esos descubrimientos los deslumbra es usual que lo apliquen a todo sin reflexionar mucho sobre si resulta pertinente o no para el nuevo caso. Esto ocurrió con la extensión mecánica de la 'transposición didáctica' de Chevallard al conjunto de las asignaturas" (6). En este aspecto, discrepo con de Amézola. La difusión, extensión y aceptación del concepto de transposición didáctica y su comprensión como proceso, también pertenece al campo de las Didácticas Específicas, debido a que se encontró un soporte teórico para explicar situaciones vinculadas al conocimiento escolar.

Si admitimos que nos encontramos con un concepto complejo, que tal como ha sido elaborado en la didáctica de las matemáticas contribuye a estudiar problemas que corresponden a otras disciplinas, siempre que se reflexione acerca de su pertinencia, resulta una simplificación asignar su difusión y problematización a la tendencia de los pedagogos por descubrir la pólvora.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Estas reflexiones surgen de la necesidad de estar advertidos, quienes nos desempeñamos en las aulas, especialmente en la formación de docentes, acerca del "uso" de conceptos cuyo sentido no es unívoco.

Es posible que si no logramos la problematización de esas ideas, la formulación de interrogantes, el abordaje de las distintas perspectivas y enfoques acerca de las mismas, surjan en las clases preguntas, por parte de los alumnos, tales como: "...entonces ¿la transposición didáctica es buena o mala?".

O quizás alguien llegue a manifestar con énfasis: "¡qué porquería es la transposición didáctica!".

Notas

1. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* vol. 1, julio-diciembre, 83-115. Disponible en: http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana1_5.pdf

Bibliografía

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Chervel, A. (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En *Revista de Educación*. Nº 295, 59-111.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

De Amézola, G. (2007). "La transposición didáctica en Historia y otros monstruos metafísicos. De la pertinencia o inadecuación del pasaje de conceptos de una didáctica específica a otra". En *Actas de las VI Jornadas Los que enseñamos historia*. UN de Morón.

Fuyo, J. M. (1976). *¡Qué porquería es el glóbulo!*. Buenos Aires: Ed. De la Flor.

Freudenthal, H. (1986). "Review of Yves Chevallard, La Transposition Didactique du Savoir Savant au Savoir Enseigne". En *Educational Studies in Mathematics*. 17 (3), 323-327. Trad: Mercedes Navallas.

Gómez Mendoza, M. A. (2005). "La transposición didáctica: historia de un concepto". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 1, julio-diciembre, 83-115. Disponible en: http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana1_5.pdf

Gravemeijer, K. y Terwel, J. (2000). "Freudenthal, H: a mathematician on didactics and curriculum theory". En *Journal Currículo Studies*. Vol. 32, nº6, 777-796. Trad. Norma Saggesse, Fernanda Gallego y Ana Bressan (GPDM). Disponible en: http://www.gpdmatematica.org.ar/publicaciones.htm

Insaurralde, M. (coord.) (2009). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (1996). *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Madrid: Labor.

¿Qué aporta la Pedagogía a la formación docente? ¿Cómo se vincula con la Didáctica?

María Cecilia Borel

La supervivencia de la Pedagogía se juega en su capacidad de lucha para activar el arduo trabajo orientado a violentar ese continente fuertemente sedimentado del que forma parte y que, al mismo tiempo, contribuye a edificar[1].

La especificidad de la universidad en cuanto bien público reside tanto en ser la institución que liga el presente con el futuro -por los conocimientos que produce y por la formación que promueve- como en ser un espacio público privilegiado para la discusión abierta, lo que la liga a un proyecto democratizador de construcción de ciudadanía crítica y reflexiva.

Por eso interesa el planteo de interrogantes tales ¿cómo se relacionan las Ciencias de la Educación con la Didáctica? En el sentido de construir obstáculos en aquello que por hábito consideramos cierto estaríamos problematizando, a partir del análisis de la vinculación de esas disciplinas orientadas a la formación docente, sus relaciones con las multiplicidades del presente, de la sociedad y de su historia.

En el ámbito de la formación docente, la Pedagogía ha sido interpelada y han sido analizados sus rasgos identitarios como disciplina. Desde el propio campo de las ciencias de la educación, aunque nos hemos preguntado ¿qué lugar ocupa?, ¿cómo se relaciona con otras disciplinas?, ¿qué efectos produce en los futuros docentes?, ¿habilita una manera singular de reflexionar sobre el fenómeno educativo?; específicamente desde su vinculación con la Didáctica, aprendimos que se ha registrado una división del trabajo académico entre las dos. Tanto la Pedagogía como la Didáctica han reivindicado con éxito su autonomía desde manifestaciones concretas: una se ocupa de la educación, la otra de la enseñanza. Pero las clasificaciones son arbitrarias y los límites instituidos entre estas disciplinas no se originan en una supuesta 'naturaleza del fenómeno educativo'. Las teorías y disciplinas están históricamente determinadas; sus componentes, categorías e hipótesis remiten a necesidades y relaciones sociales, situadas en un tiempo y un espacio; es decir, son producidas socialmente por sujetos activos.

Un buen ejemplo de esto lo constituye un texto enciclopédico, la Didáctica Magna de Comenio, que en el siglo XVII nos lega un paradigma que incorpora la Pedagogía al programa de la modernidad, con la pretensión abarcadora de 'enseñarlo todo a todos'. Se inaugura así un discurso que plantea la educación entendida como escolarización, representando la escuela, a partir de allí, la forma educativa hegemónica,

Si la Pedagogía estudia la educación y la escuela, como lugar privilegiado para el encuentro entre generaciones, indagará particularmente en las múltiples configuraciones del proceso de transmisión. Encontramos al menos tres razones que se vinculan para pensar en esa cuestión: "1) que haya alguien que quiera transmitir, que se reconozca y se habilite desde ese lugar, 2) que posea algo para transmitir y 3) que confíe en el sujeto que va a recibir esa herencia, como legítimo destinatario de ese legado, sabiendo que lo va a transformar pero no destruir" (Ickowicz, 2011: 63). Cuestiones

Si nos preguntamos: ¿cómo plantearse hoy el territorio de la Didáctica General?, sin desconocer la complejidad y problematicidad inherente a esa disciplina, sabemos que también se ocupa de la transmisión, trabajando tradicionalmente con el qué -los contenidos- y el cómo -las modalidades de enseñanza-. Es innegable que el tema de la transmisión no se agota en analizar sus modalidades ni en la especificación de sus objetos, ni siquiera en la variedad de sujetos comprometidos en la operación de transmisión, quién transmite y a quién le transmite.

El tratamiento del tema del poder habilita a la Pedagogía a configurar un análisis de la educación y la escuela desde su consideración como un campo de tensiones, que expresa las relaciones contingentes con la sociedad y su carácter histórico. Desde esta comprensión, el sistema educativo será concebido como un espacio de lucha política de la sociedad y como un sistema de distribución social del conocimiento. Al respecto, Hillert señala que

> [...] la tensión entre democracia y conocimiento se expresa con fuerza y claridad en la pregunta: ¿qué y cuánto es necesario saber para participar y gobernar? [...] ¿cómo ejercer la democracia cuando el objeto real es el conocimiento? La cuestión del conocimiento demarca asimetrías reales, diferencias verdaderas entre los seres humanos; y además posiciones desiguales en relación con el poder (2011: 33-34).

Por eso la mirada pedagógica en su indagación sobre lo público en educación la considerará como una cuestión de reparto, lo que supondrá debatir respecto de la parte de los que no tienen parte.

En tal sentido, desde la Pedagogía, consideramos que un análisis procesual e histórico de estos temas conlleva una toma de posición que incluye lo político, ya que cualquier intento de transmisión categoriza elecciones sobre el mundo (Frelat-Kahn, 2004). En realidad, es impensable por fuera de lo político, en tanto los procesos de transmisión pueden constituirse en oportunidad de habilitación del sujeto o en una operación que obture su emergencia. En esa operación de transmisión, como decíamos, estamos asumiendo no solo quiénes son los otros y quiénes somos nosotros, sino también cuál es nuestro legado.

Sostiene en este sentido Hassoun que "una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el pasado para mejor reencontrarlo" (1996: 17). El autor nos remite a una ética de la transmisión, en la que las generaciones adultas puedan brindar a las generaciones jóvenes una pedagogía o una enseñanza, pero fundamentalmente algo que les permita asumir un compromiso en relación con su historia.

Sabido es que históricamente el lugar político que la escuela pública asignaba a los sujetos se constituía en uno de sus rasgos de identidad más fuertes. El interrogante respecto de la escuela y su lugar de

pedagógicos articulados desde conceptos tales como violencia, desacuerdo, lucha, consenso, conflicto, participación, acuerdo, historia, lugares, saber, control, transformación, democracia, futuro, justicia, filiación, lazos, cultura, pasaje, transmisión, herencia, generación, tradición, moratoria, confianza, reparto, pasado, diversidad, intervención, incertidumbre, regulación, orden, ruptura, libertad, certeza, contradicción, asimetrías, sistema, poder, entre otros. Frente al tratamiento de esos postulados pedagógicos no damos -ni tenemos- respuestas cerradas y no podemos -ni pretendemos- cancelar la incertidumbre.

> Me esfuerzo por evitar el enunciado perentorio. Los imperativos, aún disfrazados de infinitivos, que indican leyes y decretos. Los artículos definidos que marcan exclusividad y totalización. Las partículas que rigen el absoluto: nunca, siempre, nada, todo, todos. [...] Las afirmaciones grandiosas. Altisonantes. [...]
>
> Expreso un deseo: un experimento de lenguaje. Hacer delirar el lenguaje de la pedagogía. Subvertir el texto que la sustenta. Poner del revés el discurso. Obligarlo a hablar una lengua extranjera[2].

Qué disruptivas resultan estas palabras extractadas de Da Silva. Si la interpelación hacia la Pedagogía como disciplina se mantuviera y su supervivencia se jugara en esa capacidad para violentar el continente fuertemente sedimentado del que forma parte y que, a la vez, contribuye a edificar, una de las formas de ensayar esa supervivencia podría constituirse en hablar otra lengua... ¿quizás no tan 'pedagógica'?

Notas

1. Jódar, F. y Gómez, L. (2005: 30).
2. Da Silva (2009: 19-20).

Bibliografía

Benner, D. (1998). *La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona. Pomares-Corredor.

Borel, M. C. (2009). "Pedagogía, transmisión, niñez". En Nocetti, B. et al. (comp.). *Oportunidades. Caminos hacia la protección integral de Derechos del niño*. Bahía Blanca: Libros en colectivo.

Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Da Silva, T. (2009). "Que sim, que nao". En Grinberg, S. et al. (comp.). *Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos*. Buenos Aires: Libros Edición Argentina.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc - Fundación Cem.

García González, A. (2008). *Clases de cine: compartir miradas en femenino y en masculino*. Cuadernos de Educación no sexista Nº 22. Madrid: Instituto de la Mujer.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Colihue.

Ickowicz, M. (2011). "Transmisión intergeneracional: un entramado entre políticas y prácticas". En Menghini, R. y Negrín, M. (comps.). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino.

Jódar, F. y Gómez, L. (2005). "Una epistemología de la pluralidad. Sobre la alteridad y su exploración". En *La pedagogía y los imperativos de la época*. Colección Ensayos y experiencias, tomo 61. Buenos Aires: Noveduc.

Margulis, M. y Urresti, M. (2000). "La juventud es más que una palabra". En Margulis, M. edit. *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Cincel.

Pineau, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela?". En *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Didáctica, psicología y curriculum: encuentros y desencuentros

Sonia Marcela Araujo

Heterogeneidad y dispersión en el campo de las ciencias de la educación

La relación de la didáctica con otras disciplinas del campo de las ciencias de la educación ha de ser considerada bajo la lente de la heterogeneidad y dispersión que caracteriza a este último. En efecto, J. Gimeno Sacristán (1978) hacia fines de la década de 1970 realizó una crítica epistemológica de las ciencias de la educación, en la que reconocía la presencia de los rasgos mencionados, advirtiendo la inexistencia de una unidad que diera coherencia a todo el conjunto. Según él, esta situación obedece a que crecieron al amparo de otras ciencias auxiliares pero sin una integración interdisciplinaria en un esquema teórico propio.

La dispersión y la heterogeneidad son producto de al menos dos cuestiones fundamentales que marcan la problemática de la didáctica y su relación con otros campos de conocimiento: por un lado, lo que se ha denominado "segunda disciplinarización"; por el otro, la confluencia de disciplinas con intereses diferentes desde el punto de vista de la relación que se establece entre el conocimiento producido y la realidad que se recorta para su abordaje.

Con respecto a la primera cuestión, a diferencia de otras ciencias que a su vez toman a otras ya constituidas como base para el análisis del fenómeno educativo -como la psicología, la sociología, la economía, la administración, la historia, entre otras-, la didáctica es propia y específica del campo de las ciencias de la educación, aun cuando se constituya teniendo en cuenta los aportes brindados por otros saberes científicos. Como campo multidisciplinar, en las ciencias de la educación se da la presencia de "una segunda disciplinarización" en tanto se edifican sobre un conjunto de saberes previos en torno a ámbitos disciplinares o profesionales previamente constituidos en respuesta a determinadas demandas socio-profesionales o político-administrativas. Al mismo tiempo, se conforman con otras disciplinas como la didáctica, que junto a la pedagogía, posee a la educación como objeto único irreductible. Este carácter pluridisciplinar que proviene de situarse en la intersección de varias disciplinas con las que mantienen estrechas relaciones, hace que su constitución sea inestable (A. Bolívar, 2008).

La segunda cuestión relacionada también con la dispersión y la heterogeneidad refiere a que las ciencias de la educación contienen explicaciones sobre la totalidad o partes del objeto educación, se ocupan de configurar una tecnología normativa tendiente a conseguir su objeto propio y se proponen aumentar los

de la teoría de Emilia Ferreiro, referida al desarrollo de la lectura y la escritura en los niños apoyada en la psicología genética, que se hizo en las escuelas a mediados de la década de 1980.

Esta "epistemología invasora" de la psicología sobre la didáctica -parafraseando a A. Díaz Barriga (1998), que lo utiliza para hablar en el mismo sentido pero desde el curriculum hacia la didáctica- también se da en el campo de la política, lo cual ha dado lugar a la psicologización de las reformas educativas cuando se plantean estrategias de aprendizaje avaladas por la psicología educativa o de la instrucción.

J. Torres Santomé, en un texto actual, alerta sobre la actualización de "la modernización psicologista de las políticas educativas" en el marco del análisis de la instalación del discurso de las competencias para la estructuración del curriculum y el desarrollo de la enseñanza. Según él, "recurrir a la psicologización permite individualizar los problemas, invisivilizando las estructuras económicas, políticas, militares, culturales y educativas con las que se construye la opresión" (Torres Santomé, 2009: 145). Al colocar el énfasis en las capacidades también deja al margen el análisis crítico de los contenidos a enseñar y a aprender en las escuelas. Señala que en la década de los años sesenta y setenta, la escuela piagetiana constituyó un lenguaje moderno para combatir la escuela tradicional y de ella se hicieron eco muchos educadores progresistas de izquierda. Los lemas "aprender a aprender" o "aprender a pensar" desvalorizan el papel que tienen la relevancia y actualidad de los contenidos escolares para la generación de nuevos conocimientos, el progreso científico, tecnológico, social y cultural.

Acerca del abordaje de la enseñanza: necesidad de articulaciones e integraciones

En la actualidad existe consenso suficiente respecto de que la enseñanza ha de ser estudiada, pensada y planificada teniendo en cuenta su especificidad y desde una perspectiva interdisciplinar. La cuestión principal es cómo integrar aportes teóricos diversos en las discusiones de la didáctica entendida como teoría de las prácticas de enseñanza en contexto.

En este sentido, mucho se ha escrito sobre la enseñanza como una actividad práctica en contraposición a su consideración como una actividad técnica. Contrariamente a lo que supone la racionalidad técnica, no existen conocimientos firmes y seguros que puedan dar respuesta a los problemas inciertos, únicos e irrepetibles de la enseñanza. Si bien es cierto que este modo de pensar la relación entre el conocimiento teórico y la práctica hace tambalear el saber didáctico cuando los docentes son portadores de esta concepción. En este caso, la didáctica, concebida como un saber que ha de aplicarse en el aula, es percibida como una disciplina alejada de las prácticas escolares en tanto propone conocimientos para organizar y desarrollar la enseñanza, distantes de las condiciones materiales y simbólicas de los espacios institucionales donde se llevará a cabo. Se trata de una forma particular del "aplicacionismo" por parte de las/os "usuarias/os", en esta ocasión como aplicación del conocimiento didáctico en todas aquellas situaciones relacionadas con la actividad de enseñanza, sin una mediación que contemple las condiciones donde ese conocimiento se generó. Desde esta óptica, está muy lejos la opción de considerar el conocimiento didáctico como herramienta de análisis y reflexión crítica sobre las experiencias de enseñanza.

En la actualidad es necesaria una teoría que explique los modos de aprender de quienes se convierten tempranamente en alumnos cuando ingresan a la educación obligatoria. Por un lado, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y más precisamente el acceso a internet y a las redes sociales, moldean un sujeto diferente al que solo miraba televisión en décadas anteriores. La posibilidad de contactos con personas muy apartadas físicamente, o también con personas que viven en un espacio cercano, el desarrollo de conversaciones simultáneas con diversas personas, el acceso a sitios variados para entretenimiento o búsqueda de información con fines específicos, constituyen aprendizajes que se dan antes y fuera de la escuela. Se trata de aprendizajes relacionados con el uso de las tecnologías y sus avances, y de otros más sutiles referidos al acceso a los contenidos de la cultura, en los que las tecnologías operan como vehículo de socialización. Estos últimos calan profundamente los modos de aprender caracterizados por el fuerte papel de la imagen, la atención dispersa, la posibilidad de acceder a variadas fuentes de información sin que se presente el problema de cuál es su origen y veracidad. Esta situación plantea una tensión difícil de resolver: por un lado, el respeto de estos modos de aprender para acercar la cultura escolar a los estudiantes; por el otro, la necesidad de introducir estrategias que ayuden a propiciar un aprendizaje conceptual más profundo propio de la escuela con el consiguiente fracaso que acarrea en todos los niveles de la escolaridad, pero fundamentalmente en la escuela secundaria y en el sector de la población que ingresa a la educación superior. Simultáneamente, es un desafío enseñar a hacer uso de las nuevas tecnologías cuando se las emplea como fuente de información, dado que en la actualidad, han remplazado el uso de la biblioteca -por consiguiente, del libro- y hasta de otros medios como el de las enciclopedias multimedia digitales, utilizados hasta no hace mucho tiempo.

En la perspectiva de considerar el valor de las teorías de la enseñanza como herramientas para la reflexión sobre las prácticas, los aportes de J. Schwab han sido, y siguen siendo esenciales, en el replanteo de la relación entre las teorías provenientes de distintos campos disciplinares y el curriculum y la enseñanza. Si bien en el texto clásico "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum" (1985) escribió acerca de la crisis del campo curricular y de qué hacer para revitalizarlo como campo de estudios, sus contribuciones son fundamentales para la didáctica.

J. Schwab propició el giro hacia la práctica en los estudios sobre el curriculum, a partir de señalar las limitaciones de la teoría para resolver una práctica educativa compleja, multiforme, cargada de incertidumbre, que se presenta a nuestra experiencia en forma de situaciones únicas e irrepetibles. Tres argumentos utiliza J. Schwab que muestran la ineptitud de la teoría para dar respuesta a los problemas curriculares. El primero de ellos considera que la teoría fracasa en la *esfera de aplicación*, por cuanto las distintas teorías explican aspectos diferentes y excluyentes de la realidad, y cualquier curriculum asentado sobre una teoría en particular no puede ser adecuado o defendible[2].

En el segundo argumento sostiene que las teorías son abstractas, esto es, que se ocupan de representaciones de la realidad mientras que el curriculum y la enseñanza tienen que enfrentar casos reales. Por este motivo afirma que, para que la teoría pueda utilizarse correctamente en la determinación de las prácticas del curriculum, se la debe complementar a través del empleo de *artes* -que implican procesos de *deliberación*- por parte de maestros/as y profesores/as. Según J. Schwab

La teoría requerirá artes que la conduzcan a su aplicación: primeramente artes que identifiquen las disparidades entre las cosas reales y su representación teórica; en segundo lugar, artes que modifiquen la

teoría en el curso de su aplicación a la luz de las discrepancias, y en tercer término, artes que señalen la forma de tomar en cuenta los muchos aspectos de las cosas reales que la teoría no considera (J. Schwab, 1985: 203).

> El tercer y último argumento sostiene que la teoría es insuficiente puesto que en las ciencias sociales existen una multiplicidad y variedad de teorías rivales. Estas suelen ser incompletas e inadecuadas para decir *qué hacer con los seres humanos reales o cómo actuar con ellos* (J. Schwab, 1985: 204).

La aportación anterior puede ser considerada una primera relación fructífera o encuentro entre los planteamientos curriculares de raíz anglosajona y la didáctica surgida en el contexto europeo. Si bien las reflexiones de J. Schwab se realizan para introducir un modo diferente de pensar el curriculum tendiente a superar la racionalidad técnica en el pensamiento curricular, también ayudó a poner límites al vínculo simple y lineal de mera aplicación entre la psicología y la didáctica; en este sentido, a la didáctica concebida como una técnica de dirección del aprendizaje sustentada, principalmente, en las teorías psicológicas del aprendizaje; así también a las perspectivas que piensan los conocimientos provenientes de otros campos científicos como fundamento para el control de las acciones.

El diálogo entre la didáctica y el curriculum como campo de estudio e investigaciones ha sido y sigue siendo de vital importancia. La separación tiene que ver más con tradiciones que con una tajante separación entre los objetos y problemas de estudio. Así como la tradición práctica tuvo su contribución esencial para repensar la relación entre teoría y práctica, la corriente crítica del curriculum desmitificó la pretendida asepsia de la "didáctica eficientista", a partir del reconocimiento del compromiso político, sociocultural y económico del curriculum en la reproducción y producción de la vida social, y en la constitución de la subjetividad. La advertencia sobre la existencia de dos tipos de currículos, el oficial y el oculto, contribuyó decididamente a la revitalización de las problemáticas relacionadas con la selección, la organización y la trasmisión de los contenidos escolares. En este sentido, es preciso integrar las dos tradiciones en un solo campo para la potenciación del pensamiento sobre la enseñanza.

Según D. Hamilton, en el siglo XVI, con motivo de la Reforma calvinista y el Renacimiento, se produce una nueva restructuración del saber pedagógico (curriculum, didáctica, syllabus, disciplina, catequesis, contenido, etc.) que provocó la emergencia de lo que luego serán dos campos de conocimiento que han seguido caminos separados en el abordaje de las problemáticas del curriculum y la enseñanza:

a- el del curriculum, referido a la identificación y ordenación de los contenidos de enseñanza en un orden particular, y

b- el de la didáctica, vinculado a los procedimientos adecuados para hacer eficiente la transmisión de los contenidos a través de diferentes modos de enseñanza.

Hasta el siglo XVI no existía la diferenciación entre la actividad de "enseñanza" y "aquello que se enseña", es decir que las prácticas sociales de enseñanza y el conocimiento transmitido mediante la enseñanza eran sinónimos.

La crisis de la escolástica y la implantación de los *Studia humanitas* significaron la determinación de un curriculum -que ya no venía dado solo por los libros conservados- y de un método para aprenderlo

(A. Bolívar, 2008), siguiendo los planteamientos de Hamilton, sostiene que se desestabiliza la conexión contenido-enseñanza, puesto que los libros heredados son sustituidos por libros de texto reconstituidos por la invención y uso de la imprenta, lo cual originó el divorcio o separación del "cómo" enseñar de "lo que se enseña". Con el paso del tiempo el primero fue asimilado a la Didáctica y el segundo al Curriculum.

En términos de A. Bolívar,

> El resultado de todos estos cambios en la recomposición de la 'episteme' es que, por un lado, quedó determinada como tarea fijar un cuerpo de enseñanzas o contenidos (curriculum), junto a ver los métodos mejores para su enseñanza (didáctica). Como es conocido, tratar los problemas educativos de la enseñanza desde la Didáctica es propio de los países centroeuropeos. En una práctica centralista de la educación, en efecto, las prescripciones curriculares quedan reservadas a nivel de la administración; la formación metodológica del profesor es principalmente la tarea del campo didáctico. Esto hace que, tal como nos ha llegado el concepto y campo de la Didáctica, se ha cifrado principalmente en el cómo metodológico, proporcionando formas para abordar mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, 'curriculum' ha sido empleado en los países anglosajones, con una política curricular más descentralizada, para referirse -como cuestión previa- al qué enseñar, dentro de un marco amplio para organizar los elementos intervinientes en la educación (A. Bolívar, 2008: 43).

S. Kemmis (1988) afirma que el término "curriculum" aparece registrado por primera vez en países de habla inglesa en la Universidad de Glasgow en 1633. En latín este término significaba una pista circular de atletismo. Los términos primitivamente empleados para describir los cursos académicos fueron "disciplina" (utilizado por los jesuitas desde fines del siglo XVI para manifestar un orden estructural más que secuencial) y "*ratio studiorum*" (que se refiere a un esquema de estudios, más que a una tabla secuencial de contenidos o *syllabus*). La palabra curriculum acaparó ambas connotaciones, combinándolas para producir la noción de "totalidad" (ciclo completo) y de "secuencia ordenada" (la metáfora del progreso en una carrera de atletismo). Ambas nociones se unieron formando parte de una más amplia transformación de la Universidad de Glasgow, bajo la vasta influencia del calvinismo, en la que se reformó la totalidad del curriculum de los estudiantes (especialmente de los predicadores en formación), quedando mejor articulado y más férreamente regulado, con el fin de incrementar el número de predicadores calvinistas formados por la Universidad. La palabra curriculum, como término técnico en educación, surge formando parte de un proceso específico de transformación de la educación de la Universidad de Glasgow, extendiéndose, a partir de su uso escocés y de la transformación de la enseñanza en Escocia, hasta su empleo generalizado.

De este modo surgen dos tradiciones, la de la didáctica de raíz centroeuropea y la del curriculum, de raíz anglosajona. Una diferencia fundamental entre ambos planteamientos es que la propuesta de Comenio -como la de los grandes pedagogos europeos como Herbart, Claparede, Pestalozzi, Freinet, Decroly- no es neutral (A. Camilloni, 1995), por cuanto incluye un conjunto de reglas para la enseñanza que fueron la expresión de los intereses y propósitos de una burguesía en continuo ascenso, es decir, de un proyecto político-social más amplio. En términos del pedagogo mexicano A. Díaz Barriga, la didáctica nace en el siglo XVII y forma parte del proyecto social (la Reforma) que en la Ilustración y la Enciclopedia

conforman el sentido de una educación general, para todos -ricos y pobres, hombres y mujeres-, cuya meta es lograr que todos lleguen al conocimiento. Así, la didáctica constituye un elemento básico en la utopía que la modernidad asigna a la escuela (Díaz Barriga, 1998: 9).

Una problemática vinculada con lo que se ha denominado "epistemología invasora" del curriculum hacia la didáctica -ya señalada en este texto-, radica en el abandono del compromiso axiológico de la didáctica, en el contexto de la teorización curricular que se inicia a principios del siglo XX, cuyo representante más reconocido es F. Bobbit. En este marco, la disciplina se ocupó de brindar técnicas para la organización y el desarrollo de la enseñanza en el aula que permitieran una mayor eficacia y eficiencia en los logros pretendidos o esperados. Un desafío en este sentido es el de recuperar en el ámbito de la didáctica el sentido y la orientación de la teorización curricular, así como de los proyectos curriculares impulsados desde diversos niveles de decisión (política educativa, institucional, grupos de docentes).

En la actualidad se puede observar la inclusión de las reflexiones en torno al curriculum en la didáctica. En efecto, el trabajo de indagación y sistematización en torno al curriculum, integrado al campo de la didáctica, fue por demás fructífero en el tratamiento de los temas y problemas específicos de la enseñanza. La visión del curriculum se completa cuando se piensa en el aula, esto es, en la enseñanza que concreta los contenidos y aprendizajes designados oficialmente en los documentos curriculares; la reflexión y organización de la enseñanza, a su vez, se torna más firme y contextuada cuando se piensa articulada a un proyecto curricular más amplio en el cual se enmarca, sea para la consecución o contestación de los propósitos que lo orientan. El aula entonces se convierte en un espacio de intersección donde confluyen el curriculum y la enseñanza, los dos objetos que tradicionalmente separaron los campos de reflexión, los contenidos a enseñar y las metodologías más adecuadas para su abordaje.

Reflexiones finales

Puede afirmarse que existen dificultades para el acercamiento, para el establecimiento de un diálogo permanente y fluido entre las disciplinas que realimente el campo de la didáctica sin que quede subsumido en otros. Estas dificultades, producto de la dispersión del campo de las ciencias de la educación, también obedecen a la especialización disciplinar en el propio campo y al trabajo aislado en las instituciones responsables de la creación y trasmisión del conocimiento.

En el caso que nos ocupa los intentos de diálogo están presentes y nadie duda de la importancia de pensar en la psicología como fuente de hipótesis para el diseño y desarrollo del curriculum en el aula. Sin embargo, en la propia formación inicial de los profesores brindada en las universidades es una dificultad, por cuanto los planes de estudio generalmente se organizan en torno a materias aisladas que dejan a criterio de los alumnos las integraciones disciplinares así como su utilización en situaciones prácticas. Del mismo modo, la tradición de investigación altamente especializada es un obstáculo para la constitución de equipos interdisciplinares que ayuden a investigar las prácticas de enseñanza desde perspectivas a la vez profundas e integrales.

En este breve texto se han planteado solamente algunas articulaciones necesarias y conflictivas de la didáctica con otros campos de estudio. Quedan otras de fundamental importancia, como la historia y la

política, para pensar la didáctica situada. Este acercamiento no abordado en esta presentación es deseable pero también resulta dificultoso en un contexto caracterizado por la especialización y la crisis de los discursos totalizadores o grandes narrativas, en este caso, que establezcan un proyecto social, cultural y educativo en el cual se articule una propuesta de enseñanza. Un riesgo de esta búsqueda de elaboraciones y articulaciones complejas podría dar lugar al descuido o abandono del aula como espacio de reflexión y a un alejamiento de las demandas que tienen los docentes referidas a este espacio de actuación.

Sin que desde la didáctica se pretenda dar respuestas acabadas a los problemas de la enseñanza, la elaboración de propuestas para ser analizadas y debatidas es vital para legitimar la disciplina en las prácticas y experiencias docentes. En este sentido, frente a las dificultades de aprendizaje de los alumnos que generan la exclusión del sistema escolar en diferentes niveles y modalidades, resulta necesario profundizar la elaboración de teorías y el diseño de construcciones y estrategias metodológicas dentro de encuadres más amplios que problematicen y se vinculen con fines valorados socialmente, a sabiendas del riesgo que conlleva iluminarlas desde abordajes disciplinares simples y superficiales.

Como tema para la reflexión sobre la relación entre el conocimiento pedagógico y didáctico y el hacer educativo se recupera la siguiente cita de J. Contreras y N. Pérez de Lara:

> [...] el conocimiento pedagógico necesita recalar en el sentido de la experiencia. Si la disposición a conocer nace del preguntarse, las preguntas tienen su origen en el saber de la experiencia, en el modo como miramos el mundo y a nosotros mismos en relación a él. El sentido subjetivo y singular de las experiencias educativas nos muestra que el saber pedagógico, entendido como aquel que nos permite vivir las experiencias preguntándonos por lo adecuado a la situación, no puede desligarse por completo de la experiencia. Necesita mantener una vinculación con los acontecimientos, porque es de ahí de donde nace la inquietud pedagógica. El saber que sostiene el hacer educativo, el hacer particular de cada una, de cada uno, el que orienta la mirada y la preocupación pedagógicas, nace de lo vivido y necesita poder encontrar las conexiones con lo que orienta ese hacer, ese mirar. El conocimiento pedagógico tiene que buscar la forma de favorecer esa conexión pero no puede suplir lo que en cada situación tiene que ser vivido con la novedad que caracteriza a todo encuentro. Ninguna investigación, ninguna teoría puede resolver el encuentro personal con el otro, lo que uno o una va a escuchar, ni lo que va a decir (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 64).

En la didáctica debería evitarse lo que plantea S. Kushner con respecto a los programas sociales, recuperado en el prólogo del libro *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (2009) coordinado por J. I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor, en el que vincula personalización, individualización y enfoque narrativo para pensar la intervención social. En este breve texto rescata la importancia de la investigación narrativa para encarar la evaluación. Señala que en lugar de preguntar "¿cómo encaja esa gente en nuestro programa?", se debería invertir el interrogante, preguntando "¿cómo encaja este programa en la vida de la gente?" (S. Kushner, en J. I Rivas Flores y D. Herrera Pastor, 2009: 14). El problema es que la inadecuada utilización del saber constituido, o en ocasiones, la carencia de saberes constituidos o el relegamiento por desvalorización de esos saberes, nos lleva a la situación que

él advierte: a ajustar los sujetos, las instituciones a los programas en lugar de ajustar los programas a las instituciones y los sujetos. Señala que si frente a un problema -como el abuso sexual de los niños y la cantidad de muertes que tienen como causa el HIV- se elige remplazar un conjunto de creencias culturales por otro, primero tenemos que comprenderlo y después negociarlo. Esta misma cuestión planteada para la didáctica conduce a pensar que es necesario anclarla en explicaciones sobre cómo se produce el cambio y la innovación en la educación en general, y en este caso en particular, en las prácticas y experiencias de los docentes en el aula.

Notas

1. Esta noción se basa en la diferenciación establecida por J. Contreras y N. Pérez de Lara (2010), quienes proponen reemplazar el pensamiento referido a la relación teoría-práctica por el de experiencia-saber. El saber es una noción más cercana al concepto de sabiduría "entendida como poso que da una orientación en el vivir" (p. 53). La experiencia tiene que ver con la vivencia, la implicación educativa, lo inesperado y novedoso, con lo subjetivo y personal, con lo que le pasa a cada sujeto. La práctica es un modo de conducirse que mueve conscientemente, y al menos intuitivamente, por el deseo de realizar cosas valiosas. También tiene un sentido social por cuanto ocurre en el seno de organizaciones y modos instituidos de funcionar y hacer, y comparte creencias, propósitos y modos de hacer. Según los autores, la ganancia que haga la práctica de la experiencia, para que genere un círculo virtuoso entre ambas, debe revertir en la posibilidad de la práctica como lugar de experiencias.
2. En el texto, J. Schwab (1985) realiza una crítica al modo como Bruner pretendió resolver el problema del curriculum a través de una teoría de la mente y una teoría del conocimiento.

Bibliografía

Araujo, S. (2006). *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la Didáctica.* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la postmodernidad.* Málaga: Aljibe.

Camilloni, A. (1995). "Relación entre didáctica y contenidos". En *Revista Novedades Educativas.* Año 7, Nº 51, Marzo.

Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna.* Madrid: Akal.

Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica.* Madrid: Akal.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). "La experiencia y la investigación educativa". En *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata.

Díaz Barriga, A. (1998). "La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos". En *Perfiles Educativos.* Nº 79-80, pp. 5-29.

Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica.* Buenos Aires: Amorrortu.

Kushner, S. (2009). "Prólogo". En Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* Barcelona: Octaedro.

Lenzi, A. (1998). "Psicología y Didáctica: ¿relaciones 'peligrosas' o interacción productiva? (Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de 'gobierno'). En Baquero, R. y otros. *Debates constructivistas.* Buenos Aires: Aiqué.

Schwab, J. (1985). "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En Gimeno Sacristán, J. *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, 2da. Edición.

Torres Santomé, J. (2009). "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos". En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?.* Madrid: Morata.

Psicoanálisis y acto educativo

Roberto Julio Elgarte

Los entrecruzamientos entre psicología y acto educativo implican un campo muy vasto con numerosas aristas a las cuales intentaré aproximarme desde una mirada psicoanalítica. En tal sentido, haré referencia a la relevancia de los conceptos de "inconciente", "sujeto", "pulsión" y "transferencia" y me detendré en la cuestión del enseñar como profesión imposible y sus implicancias en la manera de posicionarse en torno al saber y la verdad, en alusión a las consideraciones acerca de la noción de "real" en la praxis docente.

La psicología es un ámbito amplio con diversos campos de incumbencia. En particular intentaré abordar el vínculo posible-imposible, entre psicoanálisis y educación. Queda de manifiesto que estoy marcando una divisoria de aguas entre psicología y psicoanálisis, ubicando a este último en una relación de extraterritorialidad en relación a la primera, marcada por el descubrimiento de Freud acerca de la significatividad de lo inconciente.

No podemos desconocer la penetración del paradigma psicoanalítico en diferentes ámbitos, incluido el territorio de las ciencias de la educación. Propongo revisar las particularidades de algunos posibles encuentros-desencuentros entre estos campos disciplinares.

Discurso psicoanalítico y discurso pedagógico: dos discursos, dos ámbitos de conocimiento, con diferentes objetos de estudio pero con algo en común: ambos operan con sujetos y con la palabra.

"Para el psicoanálisis, contribuir a la elaboración de 'otro discurso' sólo puede significar considerar la 'otra escena' -la escena donde obra el inconciente en el campo pedagógico" (Filloux, 2001: 11).

Si bien el psicoanálisis como práctica clínica tiene un campo de acción restringido al encuentro entre un analista y un paciente en la dirección de una cura, no obstante, el cuerpo teórico psicoanalítico puede entrar en discusión e interacción con otros saberes e intentar realizar articulaciones y contribuciones. Se trata de lo que algunos denominan psicoanálisis aplicado o psicoanálisis en extensión. En estos empeños habrá que estar alertas sobre los peligros de la degradación de conceptos y la pérdida de los fundamentos. Freud planteó la posibilidad de establecer aplicaciones del psicoanálisis a la educación, al referirse al interés del psicoanálisis por lo educativo (Freud, 1933/1991: 135-138).

Aplicación e interés aparecen como dos significantes que en cuanto tales abren diferentes significaciones. A mi entender no se trata de extrapolar nociones o supuestos saberes del campo de la clínica al campo educativo, sino que en la medida en que nuestra praxis se sostenga en un *interés*, pensable como efecto

deseante, podrá dar lugar a aperturas al modo de ensayos o exploraciones, experiencias de escucha de un psicoanalista transitando el territorio de la educación.

El psicoanálisis intenta aproximarse al campo pedagógico desde los conceptos básicos que sostienen y fundamentan su teoría: inconciente, sujeto, deseo, pulsión, repetición, transferencia, complejo de Edipo, ley, castración, función paterna, identificación, entre otros. Se trata de una puesta a prueba de estos conceptos aplicados a la lectura de otros discursos. Habrá que justificar por qué, si lo logra, el psicoanálisis puede constituirse en un referente de reflexión para el ámbito educativo.

El concepto de inconsciente, pilar de la propuesta psicoanalítica, sabemos que destrona a la psicología de conciencia y propone una nueva noción de sujeto. Entonces el sujeto para el psicoanálisis es el sujeto del inconciente, que difiere de un supuesto sujeto del conocimiento que otorga prevalencia a lo voluntario conciente y a partir de lo cual se considera a lo intelectual como una entidad independiente y recortable. Desde el psicoanálisis señalamos que lo intelectual no es una aptitud autónoma sino que depende de la dinámica psíquica, de la trama significante del sujeto. Al respecto, Lacan afirma: "No, no hay nada en común entre el sujeto del conocimiento y el sujeto del significante" (Lacan, 1970/1999: 50). Del sujeto que se va a ocupar el psicoanálisis es de aquel que queda forcluido en la ciencia tradicional.

En tal sentido, considerar el inconciente en el área educativa, implica concebir un límite, un tope a ciertas ambiciones pedagógicas. El psicoanálisis no apuesta al rendimiento; el inconciente no aprende, no es mensurable ni evaluable.

El psicoanálisis plantea una nueva concepción de la sexualidad al apartarla de lo biológico y ubicarla como inconciente, regida por la pulsión, otro concepto fundamental del psicoanálisis. Y aquí también nos encontramos con un nuevo tope: el sexo, la pulsión y sus modos de goce, no son educables, más allá de los intentos de una educación sexual y de las ofertas culturales que intentan modelar las modalidades de satisfacción.

La palabra que circula en el lazo social entre docentes y alumnos nos conduce a considerar el fenómeno de la transferencia. La referencia al fenómeno transferencial sitúa en primer lugar su dimensión simbólica franqueando las vertientes imaginarias presentes en cierta literatura psicoanalítica y pedagógica en alusión a componentes afectivos positivos y negativos, amorosos u hostiles, entre docentes y alumnos.

En cambio, la dimensión simbólica de la transferencia supone que para que un proceso de enseñanza y aprendizaje tenga efectos, el docente, la tarea, la teoría, tendrán que ser investidos libidinalmente por el alumno; se le atribuirá algún saber al Otro: despliegue necesario, prestar creencia, condición agálmica. La instalación de la transferencia en el ámbito educativo se convierte en un resorte necesario para la circulación deseante y la posición ética del docente propenderá a que el deseo se dirija al saber, atravesando la portación del mismo por parte de la persona del enseñante.

El docente es responsable de intentar que el mensaje que emite tenga posibilidades de llegar a destino, cuestión que no solo depende de él sino también del proceso de apropiación del alumno, pero cualquier objeto de conocimiento puede ser presentado generando el deseo de su apropiación o todo lo contrario (Coria, 1994: 5).

Desde Anna Freud en adelante, asistimos a numerosos intentos de fundar una pedagogía de base psicoanalítica, empresas que culminaron en fracasos por la índole misma donde ancla el psicoanálisis, cuestión a la que me referiré más adelante a propósito de las diferentes modalidades de abordar la temática

del saber. De hecho, Sigmund Freud fue bastante escéptico en proporcionar prescripciones pedagógicas por causas ligadas a los propios descubrimientos del psicoanálisis, vinculados al funcionamiento psíquico individual y a la posición del psicoanalista. En estos términos se refiere Catherine Millot en el sugestivo título de su obra *Freud antipedagogo*: "El Psicoanálisis torna caducas las esperanzas de que por el sendero de la reforma educativa el hombre pueda lograr la felicidad, ya sea en el sentido de una armonía interior o en el de la plena satisfacción" (Millot, 1990: 189).

La educación no le puede brindar al hombre el camino hacia la verdad, fundamentalmente porque la verdad nadie la tiene, en el decir de Lacan la verdad es no-toda, se mal dice o solo puede ser dicha a medias por aproximación al sujeto del inconciente con su costado incognoscible. Alusión al sujeto escindido entre el saber y la verdad (Lacan, 1965/1985).

A partir de 1950, los cruces entre psicoanálisis y educación se establecieron a propósito de los denominados "trastornos de aprendizaje". El síntoma fue el que convocó la mirada psicoanalítica. Y a partir de allí numerosos autores han abordado el fracaso escolar desde sus referentes teóricos, incluyendo intentos de integración psicopedagógica, tratando de articular las ideas de Jean Piaget, del constructivismo con las del psicoanálisis, predominando una propuesta asistencial ante la demanda de la institución educativa, invocando al psicoanálisis como auxiliar de un "aprendizaje eficaz". Considero que la intervención psicoanalítica debe ubicarse en otra sintonía, ya que al concebir al síntoma como una formación del inconciente, como expresión de la división subjetiva, este encierra un sentido ignorado a descifrar.

El psicoanálisis podrá ofrecernos aportes en torno a cómo concebir las diferentes reglas del juego referentes por un lado a la subjetividad y por otro a los objetivos institucionales. O sea, se abre un campo de participación del psicoanálisis: no solo atender a la lectura y asistencia de los problemas en el aprendizaje, sino también poder operar sobre los docentes y la institución en su conjunto, recordando que el deseo del docente y el deseo del alumno no configuran un par equilibrado (Follari, 1997).

Lacan (1962/2006) alude al deseo del enseñante al referirse al vínculo entre el sujeto y el saber. Y nos dice que allí donde la cuestión del enseñante no se plantea, hay profesor. Se trata de una afirmación enigmática que interroga acerca de si habrá alguna enseñanza que garantice como resultado un saber.

La propuesta de los diferentes tipos de discursos como formas de lazo social en la cultura abre la posibilidad de pensar diversos posicionamientos del docente. No será lo mismo ubicar el saber en el lugar de agente comandado por la verdad reprimida del amo (discurso universitario) que pensar al enseñante como sujeto escindido, ocupando la función del analizante, que desde su falta pueda dar lugar a la producción de un saber en el otro.

Los discursos son formas de establecer un lazo social entre los integrantes de una sociedad. Implica lo que en el sujeto produce el orden social (Lacan, 1970/1992). El énfasis está puesto en el sujetamiento, aquello que produce sujeto. La teoría de los discursos es un intento de dar cuenta de la relación con el Otro, con el deseo y el fantasma, con el objeto, con los ideales que lo guían, etc., en términos de una topología: formalización lógica del lazo social, interacción entre lugares. "En consecuencia, se podrán pensar al juego o a determinadas prácticas educativas institucionales, a determinados acontecimientos de la cultura dentro de esta categoría de discurso" (Álvarez, 2006: 25).

¿Qué se trasmite cuando se enseña? En el dispositivo pedagógico, ¿solo se enseña lo explícitamente propuesto? ¿Hay concordancia con lo que un docente pretende enseñar y lo que un alumno recibe? Se

trata entonces de pensar el lugar en el que se ubica el enseñante, la vertiente de enunciación presente en todo enunciado de saberes que se emiten.

La célebre frase freudiana acerca de que educar, gobernar y psicoanalizar son profesiones imposibles (Freud, 1937/1980) merece una mirada. Imposible no implica irrealizable, sino que marca los extremos para que un acto de enseñanza pueda desplegarse y producirse. Imposible que en el decir de Lacan es uno de los nombres de lo real: resto innombrable que a su vez causa que haya palabras en el intento de bordear los hiatos del saber. Esta condición de imposibilidad, en tanto pueda inscribirse y tolerarse en el sujeto, le otorga al enseñar un plus de creatividad que acerca su praxis al arte.

Lo imposible jerarquiza la dimensión de la oscuridad sobre la claridad, ya que se concibe al saber originándose en un punto de vacío de saber; por eso decimos que siempre al saber le falta algo o es no-todo. El saber trabaja en relación a la causa que nos mueve y no a la imposición de un posible amo que lo ordene. Y en esto estriba la referida diferencia entre el sujeto de conocimiento y el sujeto del inconciente. Las consideraciones que he intentado abordar nos permiten concebir que el cruce entre el psicoanálisis y el acto educativo no se produce en el sentido de un aporte a enriquecer los instrumentos pedagógicos ni a promover un "mejor" aprendizaje. El psicoanálisis ancla en un espacio diferente al pedagógico y le otorga una dignidad particular a lo real en el sentido lacaniano, lo irrepresentable, aquello que lo simbólico no cubre.

En tal sentido, entonces, el psicoanálisis contribuye a la manera de un recordatorio de los topes o límites a los empeños pedagógicos, en tanto, como ya mencionamos, el inconciente y la pulsión no aprenden ni son educables. Y si lo real, lo inmanejable, pero a su vez insistente, nos habita, nos confronta cotidianamente, no es sin consecuencias anoticiarnos de su existencia e intentar solo bordearlo.

Lo real imposible alude al hiato, hiancia, trauma, fisura. Y consideramos que este agujero primordial tiene carácter estructural o, en otras palabras, toda estructura para el psicoanálisis es con un elemento en falta, estructura descompletada que habilita el movimiento del deseo. Es en estos términos que Lacan considera la lógica de los discursos.

A la hora de abordar la cuestión del acto educativo, si se sostiene la creencia, a veces avalada por ciertas concepciones de la ciencia, de poder controlar todas las variables, de "tapar la falta", nos encontramos ante los esfuerzos estériles que a veces se proponen para circunscribir y precisar el quehacer pedagógico en supuestas fórmulas que apuntarían a un "saber hacer".

En cambio, si estamos advertidos y atravesados por lo inaprensible de lo real, si aceptamos esta condición de profesión imposible, tal vez se podrán desmitificar ciertos ideales próximos a lo absoluto, controlable y verificable. Entonces algo podrá volverse posible, transitando por senderos desconocidos, abriendo caminos, estando permeables a las artesanías, a la invención, a la creación. El límite tendrá entonces la función de causarnos al promover la búsqueda de la dimensión de lo nuevo.

Bibliografía

Alvarez, A. (2006). *La teoría de los discursos en Jaques Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.

Coriat, E. (1994). "La paja y el grano en la transmisión del psicoanálisis". En *Jornadas de la Escuela Freudiana de Buenos Aires*. Disponible en: http://www.efba.org/efbaonline/coriat-01.htm (15 de julio de 2008).

Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Freud, S. (1933/1991). "Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis N° 33". En *Obras completas*. T. XXII. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (1937/1980). "Análisis terminable e interminable". En *Obras Completas*. T. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Lacan, J. (1962/2006). *Seminario 10: La angustia*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1965/1987). "La ciencia y la verdad". En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (1970/1992). *Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Millot, C. (1990). *Freud antipedagogo*. México: Paidós.

Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica

Elisa Lucarelli

Abordar el tema de las Didácticas en el contexto académico de las universidades argentinas permite revisar algunos aspectos conceptuales, otros relacionados con las prácticas que se desarrollan (y desarrollan el campo) y otros más asociados a cuestiones que remiten a la constitución del campo de las Ciencias de la Educación y a la lucha de intereses que se ponen en juego en los procesos de cambio de los planes de estudio de las carreras que forman profesionales en ese campo.

En el primer aspecto, el relativo a los abordajes conceptuales de las disciplinas, cabe señalar que la *Didáctica General* puede ser entendida como disciplina teórica cuyo objeto de estudio lo constituyen las prácticas de enseñanza. De allí que la consideración analítica del objeto de estudio seguramente refiera tanto a los componentes *técnicos* de esas prácticas, como a los componentes *subjetivos,* individuales o grupales.

Implica tener en cuenta, dentro de esos componentes, a las distintas prácticas que lleva a cabo el docente, asociadas a la programación y al desarrollo de la enseñanza, así como a la evaluación de los aprendizajes. Prácticas que remiten también, por un lado, a los procesos preactivos de la enseñanza, ligados a la elaboración de diseños curriculares y programaciones a nivel de aula, y a la vez a los elementos que, a partir de una enunciación de intencionalidades y propósitos, dan sentido operativo a esas propuestas: los contenidos y las estrategias propias de la enseñanza y la evaluación.

Si toda situación didáctica se define en función de una estructura que articula el contenido con los sujetos, los que enseñan y los que aprenden, las consideraciones acerca de estos *sujetos,* personales y grupales, y las relaciones que se generan en el grupo clase, se constituyen en otra de las facetas a analizar en el estudio del objeto didáctico.

Por su parte, las Didácticas específicas, al decir de Camilloni (2007: 23), "desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de *regiones particulares* del mundo de la enseñanza", y por tanto, pueden particularizarse por una multiplicidad de criterios. La misma autora señala algunos de ellos: los distintos niveles del sistema educativo, las edades de los alumnos, las disciplinas, la institución, las características de los sujetos.

En el caso de las Didácticas específicas organizadas en función de contenidos disciplinares particulares, las mismas son portadoras del valor y la importancia históricamente reconocida a esos componentes dentro de las perspectivas teóricas superadoras del enfoque tecnicista de la enseñanza. Con menor desarrollo y

menor tradición epistemológica, las Didácticas especificadas por el nivel educativo a que se refieren, se constituyen en un interesante desafío dentro de las corrientes que, lejos de negar la importancia de los contenidos como parte del contexto de la situación de enseñanza, prestan especial atención a la incidencia de los factores institucionales en ese contexto.

Dentro de este encuadre entendemos a la *Didáctica de Nivel Superior* como una de las *Didácticas específicas,* aquella que se ocupa de "estudiar el proceso de enseñanza que, en ese contexto institucional, un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico -altamente especializado-, orientado hacia la formación en una profesión" (Lucarelli: 1998,6). Desde una perspectiva multidimensionada, histórica y situacional, incluye, como estructurantes junto al contenido disciplinar y profesional, al estudiante y sus aprendizajes enmarcados en el contexto institucional y social del que forma parte.

En un ámbito más circunscripto, se puede reconocer a la Didáctica Universitaria, que atiende, desde la teoría y la práctica, a las peculiaridades con que la institución de referencia desafía al campo, en especial por su raigambre histórica y por el particular espacio que, dentro de sus funciones, ocupa la investigación. Esta *Didáctica* establece articulaciones de complementariedad con la *Pedagogía Universitaria*; esta se entiende como "espacio de conocimiento orientado a la comprensión de los procesos de formación que se dan en la universidad, a partir de la consideración de los sujetos involucrados, su relación con el contexto y con los otros procesos que se desarrollan en ese ámbito" (Lucarelli: 2007,76). El campo complejo que articula a la *Didáctica Universitaria* con la *Pedagogía Universitaria* surge y se consolida en nuestro país asociado a los esfuerzos institucionales organizativos concretados en Unidades de Pedagogía Universitaria y de Orientación Vocacional que brindaban apoyo a estudiantes y profesores universitarios en la segunda mitad de los años cincuenta, especialmente en las Universidades Nacionales del Litoral (UNL) y Buenos Aires (UBA). Pensadores de la importancia de Ricardo Nassif, Risieri Frondizi, Gregorio Weinberg y Pedro Lafourcade posibilitan a través de sus obras una mejor comprensión de esos procesos.

Los desarrollos generados en esta perspectiva se interrumpieron en los períodos de dictadura, en los cuales se manifiestan otros encuadres, propios del pensamiento único, según los cuales lo didáctico se reduce a la búsqueda de procedimientos tecnicistas sobre cómo operar en el aula.

Con la recuperación de la democracia, el campo de las preocupaciones acerca de la enseñanza en la universidad comienza a ocupar un lugar significativo en las instituciones universitarias, a través de la creación y/o consolidación de unidades que, con diferente denominación (asesoría pedagógica, área de educación, grupo de Didáctica) atienden esos problemas (Lucarelli y otros: 2000); a la vez surgen o se consolidan equipos de investigación que hacen de los procesos que se dan en el aula universitaria su tema de interés.

En los últimos años se ha evidenciado un desarrollo significativo de las investigaciones producidas en este campo, tanto en las universidades argentinas como a nivel mundial.

En nuestro país y en la región latinoamericana pueden reconocerse grupos importantes interesados, desde una perspectiva crítica, por estas problemáticas. En universidades mexicanas y brasileñas en especial, se ha resignificado la didáctica de este nivel, haciendo foco en el curriculum, la enseñanza y la evaluación, en la búsqueda de formas estratégicas más apropiadas para la universidad.

En lo que a nuestro país se refiere, en casi todas las universidades nacionales se han ido conformando *equipos de investigación* interesados por las problemáticas de la educación universitaria en general

y particularmente, por las prácticas en el aula. Estos equipos son integrados en algunos casos por especialistas en Didáctica provenientes del campo de las Ciencias de la Educación, pero en gran proporción se trata de grupos de investigadores disciplinares, que solos o incorporando un didacta en algunos casos, desarrollan estudios sistemáticos sobre la enseñanza en los diversos campos disciplinares, dando lugar así al incremento de la producción de las Didácticas Específicas universitarias. Los programas de incentivos a la investigación, como estímulo económico a esta producción y de categorización de los académicos, han contribuido también, aunque de manera vicaria, a este desarrollo de la investigación educativa.

Otra vertiente que hace a la consolidación de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias la constituye el desarrollo de Programas de Especialización y Maestrías en Ciencias Sociales, y en Educación en particular, de reciente creación en comparación con otras universidades del continente, ya que se inició hace alrededor de treinta años. A partir de entonces, el campo de posgrados se ha diversificado dando lugar a la instalación de *programas en Docencia Universitaria, Didáctica y afines*; estos programas que integran dentro de sus participantes a docentes de distintas profesiones y especialidades, son de por sí, en sus prácticas cotidianas de formación, un interesante laboratorio de producción de Pedagogía y Didáctica Universitarias, acrecentado por las investigaciones que sirven de eje a la elaboración de las tesis respectivas.

Las producciones académicas de estas acciones se hacen visibles en los eventos del área educativa desarrollados en las últimas dos décadas. Se ha observado la presencia de Mesas y Simposios específicos en los dedicados a la formación en la universidad. Por ejemplo, en nuestro país, en los Congresos de Educación de la UBA, de Investigación Educativa de la UNComahue, de la Universidad como objeto de investigación, un número importante de comunicaciones se referían a los problemas de la enseñanza en el nivel; otro tanto pudo constatarse en los Encuentros de Didáctica y Práctica de la Enseñanza (ENDIPE) y las Reuniones anuales de la ANPED en Brasil, en los CIOIES en España y en los Congresos de LASA. También se han desarrollado eventos dedicados específicamente a problemas pedagógicos y didácticos de la Universidad como han sido, en nuestro país, las Jornadas de desarrollo universitario con Expocátedra (UBA, 1991, 1992, 1993 y 1998), el Primer Encuentro entre Profesores e investigadores de la UBA: la UBA, producción y trayectoria pedagógica (UBA, 2008), el Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria (UBA, 2009) y el Congreso de Educación Superior (UNSL, 1996). Las Jornadas de Innovación Pedagógica en la Universidad llevadas a cabo en la Universidad Nacional del Sur por el área de Ciencias de la Educación (Departamento de Humanidades) en los años 1999, 2000 y 2001, son una expresión local de esas preocupaciones por la reflexión sistemática acerca de las prácticas de enseñanza en el nivel.

En otro contexto, pueden señalarse también los énfasis en estos procesos y desarrollos teóricos que se están llevando a cabo en el Espacio Europeo de Educación Superior, que ha dado por resultado una amplia bibliografía al respecto.

La Didáctica Universitaria en los contextos de formación

La tensión entre la Didáctica General y las distintas vertientes de definición de las Didácticas Específicas, por contenido y por nivel, se hace presente con mayor énfasis en la determinación de cuáles deberían ser los espacios curriculares que definen, en este área, la propuesta de formación de profesores de nivel superior, así como los correspondientes a los profesionales en Ciencias de la Educación.

Dentro de este último ámbito (y como expresión propia de las tensiones de un campo profesional nuevo, con fronteras externas lábiles, y con una estructuración interna de escasa determinación), se percibe la permanencia de una representación social del área didáctica como un enclave tecnicista, ajeno a las definiciones del contexto. Esta mirada anacrónica sobre lo didáctico, así como sobre otras disciplinas referidas a la subjetividad, proviene de sectores académicos que, pertenecientes a las disciplinas atingentes a lo macroeducativo, tales como sociología, historia, política educativa, pretenden ser hegemónicos en el campo y reducir la importancia de espacios curriculares responsables de analizar e intervenir en las prácticas de enseñar y aprender. Esta pretensión desconoce las nuevas perspectivas que sobre estas prácticas desarrolla la Didáctica fundamentada crítica, definida por la multidimensionalidad, la contextualización, la consideración de los fundamentos, la búsqueda de estrategias apropiadas y el interés por la articulación teoría-práctica (Candau, 1995). La Didáctica Universitaria es también depositaria de esa mirada prejuiciosa sobre su campo de producción de conocimiento y de intervención, homologándolo a un mero campo instrumental. Al respecto recuerda Da Cunha: "Otro aspecto de la desçalificación de la Pedagogía Universitaria se refiere a que no pocas veces es entendida como un conjunto de normas y prescripciones que, en la perspectiva de la racionalidad técnica, tenía un efecto mesiánico en la resolución de problemas" (2006: 22).

Desde la perspectiva fundamentada crítica de la Didáctica Universitaria, cabe preguntarse cuáles son los contenidos que la disciplina debería abordar, de manera tal que sin caer en una propuesta instrumental, proporcione herramientas para posibilitar una comprensión situada de las prácticas que se dan en el aula y motivar una intervención transformadora. En una selección deliberada (esto es, orientada a impedir comprensiones apresuradas y simplificadoras del área disciplinar) se pueden enunciar estos nudos temáticos para esta Didáctica Específica:

- La comprensión del campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias desde una mirada histórica y situacional en la estructuración del campo en la Argentina, a nivel mundial y en especial en Latinoamérica.
- El abordaje de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula universitaria desde la perspectiva de la multidimensionalidad, contextualización y fundamentación como principios que definen la problemática.
- El reconocimiento de la institución, el contenido altamente especializado y la profesión como estructurantes del curriculum, de la enseñanza y de la evaluación en la universidad.
- El tratamiento de los procesos estratégicos en el aula universitaria, tanto los procesos macro y microcurriculares, como las estrategias de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes, con énfasis en la innovación y en la identificación de experiencias protagónicas en el nivel.
- La comprensión de la articulación entre la teoría y la práctica, y las complejas asociaciones entre docencia e investigación como trama de relaciones que definen los procesos del aula universitaria.

Bibliografía

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Candau, V. M. (org.) (1995). *Rumo a uma nova didáctica*. Petrópolis: Vozes.

Da Cunha, M. I. (org.) (2006). *Pedagogia universitária: energias emancipaorias em tempos neoliberais*. Araraquara. Sao Pablo: Junqueira&Marin.

Lucarelli, E. (1998). *La Didáctica de Nivel Superior.* Buenos Aires: UBA. OPFYL.

Lucarelli, E. (comp.) y otros (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2007). "Pedagogía Universitaria e Inovaçao". En Da Cunha, M. I. (org.). *Reflexões e praticas em Pedagogia Universitária*. Campinas: SP. Papirus, pp. 75-93.

La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. Imágenes de la Didáctica de Nivel Medio

Anahí Mastache

Introducción

Me he propuesto abrir el debate sobre la noción de "Didáctica de Nivel Medio" y esta tarea me ha permitido repensar algunas de las problemáticas que atraviesan mi tarea docente.

En este contexto, me surge casi inmediatamente una primera afirmación: la Didáctica de Nivel Medio sería una de "las didácticas". Y entonces, podría pensarse en los acuerdos, tensiones y desencuentros que presenta en relación a "la didáctica" y a "las otras didácticas".

Aparecen rápidamente las primeras preguntas: ¿cuáles son las otras didácticas con las cuales la Didáctica de Nivel Medio presentaría acuerdos, tensiones y desencuentros? ¿Las didácticas de los otros niveles? ¿Las didácticas de las distintas disciplinas académicas? ¿O, incluso, las didácticas que se vienen generando para la enseñanza en otros espacios: la educación popular, la capacitación laboral, la formación de cuadros…?

Para intentar bosquejar algunas ideas en torno a las preguntas anteriores pareciera al menos recomendable tener algunas otras respuestas: ¿a qué refiere el sintagma "Didáctica de Nivel Medio"? ¿De qué se ocupa esta didáctica? ¿Es la aplicación de la didáctica general a un campo específico o tiene una entidad propia?

La tarea no parece tan sencilla, al menos si pretendemos dar cuenta de algo más que de generalidades.

En esta presentación, intentaré esbozar algunas respuestas, sin que las mismas puedan ser consideradas en ningún caso como algo más que ideas para el debate, que sin dudas han de requerir seguir siendo pensadas.

Trataré, entonces, de ofrecer una caracterización de la Didáctica de Nivel Medio recurriendo a distintas imágenes. En cuanto a los acuerdos, tensiones y desencuentros con las otras didácticas me parece que, más allá de lo que pueda aportar, quizás los mismos surjan más claramente a partir de la comparación entre las distintas presentaciones de este libro.

¿De qué trata la Didáctica de Nivel Medio?

Si la Didáctica se define como una "teoría de la enseñanza", entonces la "Didáctica de Nivel Medio" debiera ser definida como una "teoría de la enseñanza" aplicada a un ámbito educativo particular: el nivel medio o escuela secundaria.

¿Será ello similar a lo que sucede con la sociología o la psicología cuando se aplican a ámbitos específicos tales como la sociología de la educación o la psicología del aprendizaje? ¿Cuál es la especificidad del "Nivel Medio" que requeriría pensar una didáctica propia, diferenciada de otras didácticas?

La Didáctica de Nivel Medio como "invención didáctica"

En primer lugar, podríamos decir que se trata de una "invención didáctica", abusando de un término acuñado por Chevallard (1985). Porque, en rigor de verdad, no pareciera haber surgido en el campo académico como un espacio teórico con valor propio e independiente de otras problemáticas didácticas. Más bien, pareciera haber nacido como una asignatura en los planes de estudio de formación de docentes y especialistas en educación. Creado el espacio curricular, el mismo empieza a tomar forma y a generar pensamiento, aun cuando no pueda decirse que se haya llegado a constituir un campo académico de debate en torno a la didáctica de nivel medio.

Una mirada a los programas de las asignaturas así denominadas, permite advertir que las mismas abarcan lo que los españoles denominan "Organización y didáctica". Es decir que las materias denominadas "Didáctica de Nivel Medio" tienden a abordar cuestiones que van más allá de la didáctica en sentido estricto para incluir problemáticas propias de la organización y administración de la educación, pensadas en relación con el nivel medio.

Aunque no haya sido necesariamente pensado así por los autores de los programas, esta inclusión de temáticas organizacionales puede ser validada desde aquella tesis de Mendel (1996) que plantea que la organización condiciona la comunicación (y la enseñanza puede ser pensada como una forma particular de comunicación). En consecuencia, podría sostenerse que toda enseñanza debe tener en cuenta el contexto organizacional en que se desarrolla. Y, por consiguiente, podrían generarse teorías didácticas "intermedias" que aporten a la didáctica general la consideración de las variables organizacionales.

La Didáctica de Nivel Medio podría entonces considerarse como una disciplina académica que analiza las condiciones de desarrollo de la enseñanza en este particular nivel educativo y que genera modelos teóricos que dan cuenta de estas especificidades. Esta tarea pareciera aun no realizada, aun cuando puedan reconocerse aportes de sumo interés al respecto.

La Didáctica de Nivel Medio como "didáctica situada"

Cabe entonces preguntarse cuáles son estas especificidades organizacionales del nivel medio.

La definición de lo que se entiende por "nivel medio" o "escuela secundaria" es, en el fondo, una caracterización histórica y, por ende, de orden cultural y también político. Son las leyes y normativas que regulan el sistema educativo las que establecen las edades permitidas para el ingreso y permanencia en el nivel (las cuales han ido variando con el tiempo) e, incluso, determinan lo que se entiende por el nivel mismo. Ello resulta claro a partir de la "ruptura" que supuso para el nivel la Ley Federal de Educación en los años noventa y las variedades organizacionales que se dieron en las distintas jurisdicciones en relación con los exniveles primario y medio: la incorporación del séptimo grado de primaria a la escuela secundaria o la consideración de los primeros años de secundaria como parte de la educación general básica (con la conformación de una unidad pedagógica que incorporó a la anterior escuela primaria el octavo y el noveno año).

Dicho esto, podría decirse que la Didáctica de Nivel Medio (en realidad, cualquier didáctica de nivel) puede ser pensada como una "didáctica situada"; esto es, como una didáctica que se genera para teorizar acerca de la enseñanza en una situación particular (aunque genérica), dada por un tipo de institución y organización específicas:

- a la cual se le establecen un conjunto dado de fines;
- que tiene una lógica organizativa;
- con cierta distribución de tiempos, espacios y roles [tomando la propuesta de Ulloa (1969)];
- donde se enseñan un conjunto de asignaturas dadas;
- con determinadas condiciones de trabajo docente y estudiantil.

Todos estos aspectos presentan especificidades en la escuela media que la diferencian claramente de los correspondientes a los otros niveles (y que, además, cambian con el tiempo, en tanto son construcciones históricas, políticas, sociales y culturales), y a los cuales me he referido en otras oportunidades [1].

Didáctica de Nivel Medio y Didácticas disciplinares

Teniendo en cuenta que una de las especificidades mencionadas recién alude a las asignaturas que se enseñan en el nivel, me parece oportuno introducir un comentario en referencia a las cuestiones curriculares y, por lo tanto, a las articulaciones entre la didáctica de nivel y las didácticas disciplinares.

Por un lado, vale lo ya dicho para la relación entre didáctica de nivel y didáctica general. La Didáctica de Nivel Medio consideraría los desarrollos efectuados por las distintas didácticas disciplinares y analizaría sus especificidades en relación con la lógica propia del nivel en términos institucionales y organizacionales, en tanto que las segundas ponen el foco en las estrategias didácticas más pertinentes de acuerdo con los conocimientos disciplinares a transmitir de que se trate y, en general, obvian las condiciones en que se producen su enseñanza y su aprendizaje.

Pero, además, creo necesario hacer algunas consideraciones sobre esta relación entre didáctica de nivel y didácticas disciplinares.

La primera: no todas las asignaturas que figuran en el curriculum del nivel responden a una disciplina científica o artística y cuentan con el desarrollo propio de una didáctica específica. En especial en los últimos tiempos han surgido espacios curriculares con dinámicas propiamente escolares, tales como Adolescencia y salud, Trabajo y Ciudadanía, Imágenes y contextos, o incluso la tradicional Educación Cívica, Formación Ciudadana, Política y Ciudadanía (y una variedad de nombres y propuestas curriculares que se han sucedido a lo largo de la historia del nivel en las distintas jurisdicciones). El recurso al nombre de "espacio curricular" en reemplazo del tradicional "asignatura" o "materia" pareciera reflejar, justamente, este pasaje de una lógica disciplinar y científica a una lógica centrada en las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje en el nivel, en relación con sus fines y con los sujetos destinatarios.

Por otra parte, la relación entre los conocimientos científicos y disciplinares a ser enseñados y los desarrollos pedagógico-didácticos constituye una cuestión en permanente debate, el cual se mantiene -recreándose- desde los inicios mismos de la formación de profesores para el nivel medio. La discusión sobre la conveniencia de una formación universitaria con fuerte base disciplinar y algunas materias pedagógico-didácticas frente a una formación en institutos especializados con fuerte formación pedagógica y didáctica y una enseñanza de la disciplina a ser enseñada desde la perspectiva de su enseñanza misma, se encuentra en la base de la creación del primer Instituto de Formación de Profesores Secundarios, el Joaquín V. González (Souto et al., 2006). Este debate no solo está aún plenamente vigente, sino que puede seguirse constatando en las diferencias que continúan presentando más de cien años después los diseños curriculares de la formación de profesores para el nivel que se desarrollan en los Institutos y en las Facultades. No se trata solo ni principalmente de diferencias en torno a cuestiones organizativas, sino de un debate sobre enfoques teóricos en relación a la formación de docentes para el nivel, al lugar que le cabe a la enseñanza de las disciplinas y sus didácticas, y a las articulaciones que deben darse entre ellas.

Otra cuestión a tener en cuenta es que la formación de los alumnos y el cumplimiento de los fines establecidos para el nivel no pueden pensarse desde la sumatoria de las enseñanzas de las distintas disciplinas, materias o espacios curriculares, sin tener en cuenta sus interrelaciones y sus contribuciones a una finalidad que -incluso- les da sentido. Tal como postula la teoría de la Gestalt –y como evidencia Frankenstein- la suma de las partes no garantiza que el todo responda a los objetivos deseados. Por lo tanto, una Didáctica de Nivel Medio debiera tener en cuenta los aportes de las didácticas disciplinares para la enseñanza de las distintas asignaturas sin olvidar el papel que cada una de ellas debe jugar en pos de los fines generales del nivel y del desarrollo de los sujetos que son sus destinatarios. Porque no se trata solo de la enseñanza de disciplinas dadas, de desarrollar el pensamiento científico o literario, sino también de favorecer una formación "integral", de lograr la apropiación de lo enseñado con vistas al desarrollo de los sujetos en todas sus dimensiones.

Con este propósito, la Didáctica de Nivel Medio se ve en la obligación de abrirse a otros saberes que no son solo el método, ni la inclusión de los fines o del sentido de lo que se enseña, sino que requieren abarcar también los vínculos con los estudiantes y con la disciplina, así como la consideración de su influencia en los sujetos, especialmente si son púberes y adolescentes aun en formación.

La Didáctica de Nivel Medio ha de mantener así una estrecha relación con las didácticas disciplinares, a la vez que ha de incluirlas en un marco que las abarque en función de los fines del nivel y de los contextos de desarrollo de la enseñanza.

La Didáctica de Nivel Medio en el cruce de múltiples saberes

La enseñanza y el aprendizaje en el espacio del aula suponen un encuentro de personas en torno a un conjunto de saberes que incluyen los conocimientos de la asignatura, los de las estrategias didácticas para su enseñanza, así como los vinculados a la gestión de la clase, a las dinámicas de los grupos escolares, a los modos de abordaje de las asignaturas, a los vínculos con el saber, a los modos de relacionarse con los otros, a los propios estilos de trabajo [2].

Por si lo dicho hasta aquí fuera poco, la principal "herramienta" que utiliza todo docente es él mismo, su propia subjetividad. Los alumnos aprenden más de las actitudes y personalidad de sus maestros que de los saberes que estos les transmiten de manera intencional [3]. De este modo se evidencia todo otro conjunto de problemas y saberes a tener en cuenta.

Por otra parte, los fines de la escuela no son logrables solo a partir de lo que sucede en el aula. Las vivencias y experiencias que los estudiantes tienen en el patio y en los pasillos, en los recreos y en los actos escolares, tienen también un valor formativo (o de-formativo, dependerá de los valores en juego y de los valores desde los cuales se los juzgue).

Alguien podría decirme que nos salimos así del campo de la didáctica. No obstante, vale señalar que la didáctica debe abrirse del "método" justamente para lograr "enseñar" lo que se propone enseñar a todos los que tiene que incluir en su espacio formativo [4].

Por lo demás, vale recordar que la enseñanza es una tarea que tiene un fin fuera de sí: se propone que el alumno aprenda, que se apropie de determinados conocimientos. Por lo tanto, la didáctica -en tanto teoría de la enseñanza- debe tener en cuenta este hecho, lo cual supone "mirar" la disciplina y las exigencias que de la misma se derivan para su enseñanza, pero también considerar al alumno que debe aprenderla y al conjunto de elementos y procesos que inciden en esta situación, sin duda altamente compleja.

La Didáctica de Nivel Medio y los alumnos

Para ir cerrando, quisiera hacer un breve comentario en relación con otra cuestión que creo de interés considerar, aunque no sea igualmente genérica: me refiero a la etapa evolutiva de los alumnos. Si bien la escuela media recibe jóvenes y adultos, siguen contando con la presencia mayoritaria de púberes y adolescentes. La Didáctica de Nivel Medio ha de tener en cuenta, entonces, también las especificidades que supone este grupo etario en el rol de alumnos. Ello implica considerar algunas cuestiones propias de la psicología evolutiva, tales como el pasaje del pensamiento concreto al pensamiento formal (en términos de Piaget, 1981), pero también las problemáticas que suponen para el aprendizaje –y, por lo tanto, también para la enseñanza- las especificidades de esta etapa en lo biológico, en lo emocional y en lo social. Estos asuntos, ampliamente abordados por los estudios sobre la adolescencia, sea desde perspectivas psicológicas o sociológicas, requieren ser repensados en el ámbito escolar, en el impacto que tienen dichas problemáticas evolutivas para la asunción del rol de estudiante en el marco de las organizaciones

escolares a las que pertenecen. Es decir, no se trata solo de tener en cuenta las características de la etapa de pensamiento formal o del duelo por la pérdida del cuerpo infantil, sino de teorizar acerca de cómo estas características (y tantas otras) deben ser consideradas al construir una teoría de la enseñanza destinada a esta categoría de sujetos en el marco escolar.

La Didáctica de Nivel Medio como "disciplina de síntesis"

Entonces, ¿qué es una Didáctica de Nivel Medio?, ¿de qué se ocupa o debiera ocuparse?

A partir de las ideas anteriores, la Didáctica de Nivel Medio podría ser pensada como una "disciplina de síntesis". Esto es, como una disciplina que se ocupa de teorizar sobre la enseñanza que se desarrolla en la escuela media y que, con este fin, ha de tener en cuenta simultáneamente:

- las propuestas de la didáctica general, válidas para pensar la enseñanza también en este nivel;
- las características institucionales y organizacionales propias del nivel (y sus articulaciones con los otros niveles y con otras organizaciones), y los procesos formativos que las mismas facilitan o potencian;
- los desarrollos de las didácticas específicas de cada una de las materias que se enseñan en la escuela media y que ponen el foco en teorizar sobre la enseñanza de la disciplina de que se trate sin considerar la edad de los sujetos ni las lógicas organizacionales propias del nivel;
- la necesaria interrelación entre las distintas disciplinas para poder aportar a una formación integral;
- las especificidades que aportan las características de los alumnos que asisten a la escuela media y que, por tanto, son los destinatarios de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, que propone considerar a la Didáctica de Nivel Medio como una disciplina de síntesis, la misma se ocuparía de elaborar conocimiento fundamentado sobre la enseñanza en un contexto en el cual los tres polos clásicos de la didáctica presentan especificidades en sí mismos y en las interacciones entre ellos:

- los docentes: profesores especializados en una disciplina, contratados con determinadas características que les permiten o no determinados modos de vinculación con sus estudiantes;
- los alumnos (y los grupos que ellos conforman), generalmente (aunque no siempre) caracterizados por su edad y su etapa evolutiva; a los que la escuela agrupa en clases escolares y a los que les otorga determinados derechos y posibilidades;
- los conocimientos (o, quizás, mejor debiera decir los conocimientos y saberes, dada la variedad de asignaturas y sus relaciones), tanto los seleccionados para su enseñanza, como aquellos otros que entran igual en los espacios escolares y que aportan o interfieren a la enseñanza y al aprendizaje de los primeros.

Pero, además, ha de considerar:

- las interacciones entre estos elementos, las cuales tienen entidad y características propias. Ello lleva a pensar sobre el vínculo del docente (y del alumno) con los distintos saberes que se enseñan, y la influencia que ejercen uno sobre el otro [lo que Blanchard Laville (1996) denominó "transferencia didáctica"];
- el espacio que se genera a partir de los modos de posicionarse y de fluir y lo que ello permite en términos de aprendizaje.

En síntesis, la Didáctica de Nivel Medio podría considerarse como una teoría de la enseñanza en la escuela secundaria, considerando la variedad de factores que allí confluyen.

Notas

1. Ver por ejemplo: Mastache, A. (2007). "El nivel medio: una institución" en: *Revista Actas Pedagógicas*, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol. 3. ISSN:1669-3205, pp. 165-178.
2. Al respecto puede verse: Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Noveduc.
3. Ver: Millot, C. (1982). *Freud, antipedagogo*. Barcelona: Paidós.
4. La inclusión de nuevos sectores socioculturales en el nivel medio ante la exigencia de obligatoriedad del nivel plantea fuertemente esta problemática.

Bibliografía

Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Colección Formación de Formadores, tomo 5. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Novedades Educativas.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.

Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Colección Formación de Formadores, tomo 2. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Novedades Educativas.

Ulloa, F. (1969). "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica". En *Revista Psicoanálisis, enero-marzo N° 1*. Tomo XXVI. Buenos Aires: AAPA.

Mastache, Anahí (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Noveduc.

Mastache, A. (2007). "El nivel medio: una institución". En *Revista Actas Pedagógicas*. Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Año 2007. Vol. 3. ISSN: 1669-3205, pp. 165-178.

Souto, M., Mastache, A., Mazza, D. y Rodríguez, D. (2006). *La identidad institucional a través de la historia: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*. Buenos Aires: El Instituto Superior del Profesorado.

Millot, C. (1982). *Freud, antipedagogo*. Barcelona: Paidós.

Piaget, J. (1981). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aries: Seix Barral. Undécima edición.

Las didácticas específicas como espacios de confluencia

Marta Negrin

En la mitología romana, Jano Bifronte es el dios que tiene dos rostros: uno que mira hacia adelante y otro que, simultáneamente, mira hacia atrás. Jano es el dios de las puertas y los comienzos, por eso le fue consagrado el primer mes del año, que se llama así en honor a esta divinidad. Es *Ianuarius* en latín, en inglés es *January*, en francés *Janvier*, en portugués *Janeiro*.

Templo de Jano Quirino en Roma

Se creía que una de sus caras miraba al Oriente y la otra al Poniente, porque el dios abría las puertas del sol al alba y las cerraba con el lucero vespertino. Igualmente podía mirar los dos solsticios del ciclo solar, el de verano, cuando el sol inicia el descenso, y el de invierno, cuando comienza el ascenso, lo que lo convertía en gozne o bisagra del universo.

El Bifronte mira hacia ambos lados. Además de poseer la cualidad de examinar las cuestiones en todos sus aspectos, es el dios de los accesos y puertas públicas en las que confluyen los caminos.

Recurro a la imagen mitológica de Jano Bifronte para explicar el lugar que pueden asumir las didácticas específicas en el trayecto de la formación de docentes en las universidades: en tanto goznes o bisagras, tienen la propiedad de girar la mirada hacia distintas direcciones, y funcionan, al mismo tiempo, como red de caminos, espacio de articulación y equilibrio, canal de comunicación y diálogo. Me atrevo a sugerir las cuatro confluencias siguientes.

Entre las asignaturas disciplinares y las pedagógicas

Si bien parecen ya superadas las posiciones extremas en que se planteaba esta relación hace menos de dos décadas, el debate sigue irresuelto. Para Terigi (2009: 128) las razones de esta permanencia se sitúan/encuentran, en buena medida, en la identidad profesional de los profesores de secundaria, "más ligada a la disciplina que enseñan que a la función de enseñar esa disciplina a adolescentes y jóvenes". Una fuerte

hegemonía de los *modelos consecutivos* de formación, sustentados en la creencia de que primero es preciso proporcionar al futuro profesor una formación académica sobre los contenidos científicos que va a transmitir para que pueda, en una instancia posterior, obtener una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y didácticos que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas[1], ha sido según Esteve (2006: 29) la responsable de generar, en muchas ocasiones, "una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo primero como un académico especialista, como químico inorgánico, como medievalista o como geólogo, y luego considera como una humillación rebajarse a la ingrata tarea de traducir sus altos saberes académicos para hacerlos asequibles a niños y adolescentes ignorantes".

En los últimos años ha ido ganando terreno la convicción de que si bien la enseñanza en la escuela secundaria demanda un manejo experto de los conocimientos disciplinares, también requiere de los procesos de apropiación de los contenidos escolares por parte de los alumnos. Comienza a socavarse, entonces, la certeza de que un *curriculum* actualizado opera "como clave única para reconocer que la escuela está haciendo las cosas bien" (Bombini, 2006: 45)[2].

Esta nueva relación entre *disciplinares y pedagógicas* necesita, en palabras de Terigi (2009: 129) de "espacios formativos destinados a diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar propuestas de enseñanza y estrategias de intervención docente que posibiliten a los alumnos la apropiación de tales contenidos, bajo las condiciones en que se realiza el aprendizaje escolar".

Frente a la tozuda creencia en que para ser profesor basta con saber la asignatura, Lourdes Montero (2001: 94) nos recuerda que "la consideración del profesor como profesional está basada en su dedicación al proceso de enseñanza aprendizaje, no en su dominio de una disciplina, aunque este conocimiento sea esencial en su proceso de profesionalización".

Es en el ámbito de las didácticas específicas donde las disciplinas y la enseñanza encuentran la posibilidad de articularse de maneras particulares para empezar a trabajar en lo que Zabalza (2006: 55) denomina "el paso del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia". Situadas en los márgenes entre dos áreas, las diferentes didácticas específicas, con grados de consolidación disímiles, no parecen gozar aún de ciudadanía plena ni en el terreno de la formación disciplinar ni tampoco en el campo de la formación pedagógica. Sin embargo, es en este lugar de intersección periférico donde los estudiantes suelen experimentar, por primera vez, la necesidad de "solidarizar"[3] los saberes provenientes de distintos campos disciplinares, alcanzados a lo largo del tránsito por las diferentes asignaturas del plan de estudios. Se trata, además, de pensar esta construcción no ya como un conocimiento personal, privado, que a lo sumo habrá que demostrar en las instancias de evaluación y acreditación, sino como un conocimiento de naturaleza diferente, en tanto destinado a ser enseñado a otros.

Entre el mundo de la formación académica y el universo de lo escolar

Las didácticas específicas se interesan por la distinción entre disciplinas académicas y disciplinas escolares y con ello cuestionan la percepción naturalizada de que el conocimiento que se enseña en la escuela no es más que una versión simplificada o resumida de los conocimientos científicos que en cada época se consideran relevantes.

La historia social del *curriculum* ha contribuido, en las últimas décadas, a esclarecer los procesos de conversión del conocimiento socialmente acumulado en conocimiento escolar, a través de la exploración de su sociogénesis. Así, "las diferencias sustantivas entre los saberes científicos y las asignaturas del currículo son el resultado de la distancia de significados sociales y culturales que establecen las 'leyes' de producción del conocimiento escolar" (Cuesta Fernández, 1997: 19). Es en el espacio social de la escuela donde se produce una especie de "alquimia" (Popkewitz, 1994: 127) o de "recontextualización" (Bernstein, 1994) del saber académico en disciplinas escolares, en virtud de una operación que resulta inherente a todo conocimiento escolar.

Por esta misma razón, la pregunta sobre qué contenidos deberían seleccionarse no puede ser respondida únicamente desde el prestigio de las disciplinas académicas, o desde los más recientes resultados de la investigación científica, porque es una pregunta que pivotea en el sentido de la escolaridad en un nivel determinado, y esta consideración nos sitúa en el centro de un debate que es cultural y político. Las didácticas específicas se interrogan acerca de la circulación del conocimiento en las escuelas y ese gesto viene a echar luz sobre aquellos aspectos habitualmente sesgados o silenciados cuando se habla de la selección de contenidos para la enseñanza. Por un lado, advierten que no existen conocimientos óptimos, inmutables y excluyentes que todo profesor y toda profesora deberían enseñar para asegurar una educación de calidad. Por otro, cuando se discuten las selecciones de contenidos o se examinan críticamente los diseños curriculares, se está poniendo en cuestión la idea de pretendida neutralidad, de asepsia pura que –se suele creer- define a los saberes disciplinares y que no hace más que oscurecer los procesos sociales y las estructuras de poder que los sostienen[4].

Entre la investigación y la intervención

Un tercer cruce, dentro del propio ámbito de las didácticas específicas, queda definido por su doble naturaleza de campo de investigación y de intervención. Mientras la sociología de la educación, por ejemplo, se especializa en los procesos de descripción y explicación de sus objetos de estudio, expone el funcionamiento de la escuela, intenta comprender cómo se inscribe en el sistema social, económico y político, cómo origina uniformidades, así como diferencias culturales, cómo ocupa un lugar en los procesos de socialización, homogeneización y diferenciación de los individuos, de producción y reproducción de la sociedad (Perrenoud, 1996), la didáctica específica asume el compromiso de enseñar a diseñar modos posibles de poner en circulación el conocimiento escolar. Se trata de modos de llevar adelante la práctica cotidiana no prescriptivos, no universales ni inmanentes, pero recursos para la actuación al fin.

Con demasiada frecuencia, nos encontramos con bibliografía en la que la exposición de marcos teóricos suele derivar en una serie de enunciados de naturaleza deóntica: "los profesores deben …", "corresponde a los profesores …", "el currículum tienen que incluir …". Presentados muchas veces como resultados de investigaciones, estos trabajos suponen que las actuaciones del docente que trabaja en el nivel medio suelen ser, siempre, inadecuadas. La separación entre investigadores-teorizadores y maestros-aplicadores no parece dispuesta, tan fácilmente, a dejar paso a una nueva e indispensable conjunción entre docentes e investigadores.

En el otro extremo del *continuum* se sitúan aquellos especialistas que, confiados en el poder transformador de la teoría, se limitan a proponer una reflexión crítica sobre los contenidos académicos, pero se resisten a discutir las propuestas para el aula, postura amparada fundamentalmente en el rechazo a "ofrecer recetas" a los docentes que –argumentan- pretenden que se les dé todo resuelto. Estos mismos especialistas, a menudo constructores de una didáctica que se formula desde un escritorio o solamente con bibliografía, insisten en que los profesores, aún los noveles, deberían ser capaces de derivar sus acciones de principios teóricos o a partir de su propia "reflexión sobre la práctica".

La conjunción entre investigación e intervención constituye uno de los desafíos centrales de las didácticas específicas en los planes de formación de docentes: evitar los enunciados prescriptivos no implica desconocer que "el cuidado debe estar puesto en la invención de situaciones de formación, de dispositivos adecuados para acercar lo más posible al campo real, proveyendo un espacio donde practicar y donde reflexionar acerca de lo que se practica" (Souto, 2011: 329).

Esta articulación podría dar como resultado una identidad profesional más adecuada a los contextos reales de desempeño laboral, en la que el futuro profesor reciba una formación específica y al mismo tiempo práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega su éxito o su fracaso profesional en la enseñanza, como son el dominio de las destrezas sociales en el aula, la capacidad de organización del trabajo en clase o, más específicamente, la atención a la diversidad cultural, las necesidades educativas especiales o el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Entre las prácticas letradas académicas y las prácticas letradas vernáculas

En el terreno específico de la didáctica de la lengua y la literatura existe un punto de encuentro aún pendiente, o de desarrollo incipiente. A partir de la perspectiva sociocultural, comienza a plantearse la necesidad de una zona de articulación entre prácticas letradas académicas y las prácticas vernáculas, es decir, entre lo que los alumnos hacen en la calle o en el hogar y lo que hacen en la escuela, o en la universidad.

Sabemos que adolescentes y jóvenes hablan, leen y escriben mucho fuera del entorno educativo. Se trata de prácticas privadas, personales, informales, flexibles o libres y voluntarias, que aprenden por su cuenta y que resultan mucho más interesantes –para ellos– que las formas escolares que podemos calificar como estándares, formales, rígidas e impuestas. Solo por dar un ejemplo, muchos chicos elaboran sofisticados y complejos *facebooks* o *blogs* que varios de sus profesores seríamos incapaces de construir.

Es poco lo que sabemos de estas formas letradas, y muchas veces nos negamos incluso a considerarlas como prácticas letradas. Sin embargo, como afirma Daniel Cassany (2009) presentan un notable interés por varios motivos: en primer lugar, se trata de lo que el alumno ya sabe hacer, o sea, del conocimiento previo o del punto de partida para iniciar aprendizajes más complejos; luego, concierne a lo que interesa al alumno, lo que lo ha motivado a leer y escribir por su cuenta voluntariamente, por lo tanto es preciso estudiar qué rasgos tienen esas prácticas para intentar incorporarlas a las prácticas académicas, para crear condiciones más interesantes para leer y escribir en la escuela. Finalmente, se trata de lo que el alumno ha aprendido por su cuenta, sin profesores y sin esfuerzo. Resulta relevante, entonces, identificar las condiciones que generan este aprendizaje para intentar incorporarlas en las prácticas escolares y académicas.

Como gozne o bisagra, las didácticas específicas tienen la facultad -y la obligación-, de volver la cabeza hacia muchos lados. Para intentar articular saberes de distinto tipo, provenientes de diferentes disciplinas, instituciones con sus lógicas particulares, sujetos también diversos, con prácticas de lectura y escritura letradas que es preciso empezar a reconocer y valorar si no queremos que la educación inclusiva sea solo una bonita frase, acorde a la sensibilidad de estos tiempos.

Notas

1. Esta es una de las *escisiones* que, según Edelsein y Coria (1995), atraviesan los Planes de Formación de docentes.
2. Un análisis sobre las consecuencias de esa "lógica actualizadora" a partir de la Reforma Educativa puesta en marcha en la década del noventa puede consultarse en Negrin Marta (2008) "Didáctica de la lengua y la literatura y prácticas de enseñanza".
3. Bronckart y Schneuwly (1991) aluden, con esta noción, a la necesaria coherencia que, desde una perspectiva didáctica, deben tener los elementos provenientes de distintos marcos teóricos.
4. Tras examinar la historia de la educación en biología y ciencias a finales del siglo XIX y en el siglo XX en Gran Bretaña, Goodson (1995) arriba a tres conclusiones generales sobre el proceso mediante el que se convirtieron en disciplinas escolares: en primer lugar, que las disciplinas no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen sobre la dirección del cambio; segunda: el proceso de convertirse en una disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte de una que promueve propósitos pedagógicos y utilitarios, a otra que define la disciplina como una "disciplina" académica, que mantiene lazos con los catedráticos universitarios; y tercero: el debate sobre el curriculum puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de recursos y prestigio.

Bibliografía

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (vol. IV). Madrid: Ediciones Morata.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1991). "La didactique du français langue maternelle: l'emergence d'une utopie indispensable [La didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable]". En *Education et recherche.* 13e année 1: 8-25

Cassany, D. (2009). "Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo". Conferencia pronunciada en el Congreso Leer. Disponible en: blog.leer.es/daniel_cassany_practicas-letradas-contemporaneas.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia.* Barcelona: Ediciones Pomares–Corredor.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.

Esteve, J. M. (2006). "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial". En *Revista de Educación.* 340, mayo-agosto 2006, pp. 19-40. Madrid.

Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente.* Rosario: Homo Sapiens.

Negrin, M. (2008). "Didáctica de la lengua y la literatura y prácticas de enseñanza". En Menghini R. y Negrin M. (comps.). *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?.* Bahía Blanca: Ediuns.

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del fracaso escolar.* Madrid: Morata.

Popkewitz, T. (1994). "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". En *Revista de Educación*, N° 305, pp. 103-137.

Souto, M. (2011). "La residencia: un espacio múltiple de formación". En R. Menghini y M. Negrin (comps.). *Prácticas y residencias en la formación de docentes.* Buenos Aires: Baudino Ediciones.

Terigi, F. (2009). "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En *Revista de Educación*, 350, septiembre-diciembre 2009, pp. 123-144. Madrid.

Zabalza, M. A. (2006). "Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado". En *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto 2006, pp. 51- 58.

Una reflexión acerca de la Didáctica y las Didácticas Específicas: el caso de la Didáctica de la Biología

Alicia Brunner

Sin duda, hay importantes avances en la investigación didáctica relativos a la mejora de la enseñanza de las ciencias en general y de la biología en particular. Una muestra de ello es el abultado bagaje de publicaciones y la cantidad y diversidad de congresos y jornadas relativas a la enseñanza de la Biología -nacionales e internacionales-, que en los últimos años ha resultado de procesos de investigación, tanto en las Universidades como en los Institutos de Formación Docente.

Pero también es evidente que los hallazgos y las propuestas derivados de la reflexión e investigación sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la Biología no se traducen con facilidad y fluidez en modificaciones de la práctica docente; esto nos lleva a distinguir entre el discurso teórico sobre las "tendencias o perspectivas de desarrollo en la biología y su enseñanza" y lo que ocurre realmente en las aulas. Las prácticas docentes, sin distinción de nivel educativo, se sustentan más en los modelos didácticos internalizados a lo largo de la biografía escolar o de las propuestas editoriales, que de las investigaciones en Didáctica. Desde mi propia perspectiva y opinión, las Editoriales se han conformado en "Dictadores Curriculares" de los procesos de enseñanza en los niveles primario y secundario, en tanto determinan qué, cuánto y cómo enseñar, sin distinción de contextos.

Quisiera justamente enfocarme en las relaciones y tensiones entre estos dos ejes: los problemas en la *enseñanza* de la Biología, que emergen en las prácticas habituales en nuestro medio -sin distinción de nivel educativo-, y los problemas que se investigan en el campo de la *Didáctica* de la Biología. Algunas de estas cuestiones muestran una correlación directa entre lo que ocurre en las aulas y lo que se investiga desde la Didáctica de la Biología, pero son muchos más los intersticios que quedan, probablemente por la escasa (y hasta nula) interacción entre los docentes y los especialistas en Didáctica de la Biología. Los primeros suelen recurrir a la Didáctica en busca de "recetas" para resolver problemas inmediatos como son, a modo de ejemplo, estrategias novedosas para la enseñanza de contenidos disciplinares específicos. El problema es que estas "recetas" se toman en forma mecánica, acrítica y descontextualizada de objetivos y propósitos y aun, de la especificidad de los contenidos.

Y es aquí donde quisiera hacer referencia, a través de la analogía de "la receta", a la relación entre la Didáctica y las Didácticas Específicas. Cuando uno aprende a cocinar, puede optar por la forma artesanal, observando a "los que saben", o puede usar el "libro de Doña Petrona" como referente... se pueden preparar platos, pero... ¿se aprendió a cocinar?

Por ejemplo, muchos platos requieren de "claras batidas a nieve", pero las recetas no explican con detalle qué se debe hacer (así como qué es lo que NO se debe hacer) para batir las claras a nieve, como el separar las claras de las yemas, el por qué utilizar utensilios libres de grasas, por citar algunas acciones inherentes.

La Didáctica General justamente hace esto: "enseña a cocinar" a partir de conocimientos generales y básicos -para nuestro ejemplo "*enseña* a batir las claras a nieve"- mientras que las Didácticas Específicas apuntan a trabajar con las recetas en función de las necesidades y posibilidades específicas: si tengo que preparar una cena para veinte personas con un escaso presupuesto, o si el producto es una torta para celíacos. La Didáctica Específica procura la toma de decisiones según los objetivos propuestos aplicando los conocimientos básicos de la Didáctica General.

No creo que exista una relación dicotómica entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas; entiendo que entre ellas existe una vinculación de complementariedad, en tanto la primera debe brindar el marco de continuidad a los procesos de enseñanza en los distintos espacios curriculares y las segundas configuran la particularidad de sus componentes y direccionalidades. La Didáctica General es la "raíz" desde la que se sostienen, se nutren y crecen los procesos de enseñanza, estructurados en un "tronco" curricular común y ramificados en la singularidad de la enseñanza de los contenidos de los distintos espacios curriculares, configurados desde las Didácticas Específicas.

Probablemente esta relación aún hoy se encuentra desdibujada, ya que nos encontramos en el camino entre una Didáctica caracterizada por el paradigma de la lógica normativo-prescriptiva y otra ubicada en el modelo interpretativo-crítico, contextualizado en los problemas en la enseñanza y en el aprendizaje de contenidos específicos, desde la interpretación de las prácticas de enseñanza más que de su prescripción. En esta transición, tanto la Didáctica General como las Didácticas Especiales deben reconfigurar sus roles e interrelaciones, y buscar nuevas respuestas a las cuestiones tradicionales de la Didáctica en cuanto al para qué, el qué y el cómo enseñar en cada nivel educativo.

A pesar de que la Didáctica General tiene su origen en el siglo XVII cuando Comenio utilizó el término en la *Didáctica Magna*, las Didácticas Específicas son campos de producción de conocimiento sistemático relativamente nuevos. En el momento fundacional de la Didáctica, la necesidad de saberes específicos estaba referida al manejo del método por parte de los docentes, ligado a la idea de una educación para todos; casi cuatrocientos años después este objetivo no solo no ha cambiado, sino que es hoy imperativo de todo sistema educativo de las sociedades modernas, en particular del derivado de la Ley de Educación Nacional (2006).

Para el caso de las Didácticas de las Ciencias, -y en particular para la Didáctica de la Biología como disciplina científica-, su origen se remonta a mediados del siglo XX; en plena Guerra Fría, desde la preocupación que supuso, para los Estados Unidos, la percepción de un "retraso" científico respecto de la Unión Soviética, a partir del lanzamiento del Sputnik, comenzaron a desarrollarse investigaciones tendientes a conformar escuelas a la manera de "semilleros de científicos".

A pesar de la relativa "juventud" de la Didáctica de las Ciencias, Agustin Aduriz Bravo (2000) entiende que la Didáctica de las Ciencias no constituye actualmente una parte de la Didáctica General, aunque se relaciona crecientemente con ella por la alta especificidad y originalidad de los modelos teóricos que la didáctica formula, la formación peculiar de sus investigadores y las singulares características metodológicas de la investigación que se lleva a cabo en este campo.

En la actualidad, la Didáctica de las Ciencias Experimentales ha dejado de ser considerada como un mero conjunto de métodos y técnicas utilizados para enseñar ciencias; tampoco se la considera como una aplicación técnica de la Didáctica General. Los desarrollos de la investigación contemporánea en este campo la comprenden como una disciplina autónoma cuyo cuerpo de conocimientos se entrelaza con otros campos disciplinares como son, en principio, los científicos y los humanísticos. La didáctica de las ciencias, en tanto que disciplina que investiga el aprendizaje de conocimientos científicos, desarrolla un metadiscurso sobre la construcción del conocimiento científico escolar como referencia de la construcción de los saberes escolares.

La didáctica de una disciplina está estructurada por los problemas específicos de esta disciplina, por lo que es relevante tener presentes algunas de las características de la biología en la actualidad, que aportan, a su vez, a las dificultades que debe encarar su didáctica.

Una breve reflexión, como es esta, sobre la enseñanza de la biología, debe considerar inicialmente al menos dos aspectos principales: por una parte, las implicaciones del enorme desarrollo reciente de las ciencias biológicas y del conocimiento científico en este ámbito; y, en segundo lugar, algunos de los principales resultados que la investigación en torno a la enseñanza de la biología (y de las ciencias en general) ha ido generando.

Una rápida revisión de los trabajos que se publican en las revistas más accesibles a los docentes argentinos (por accesibilidad, costos e idioma) como *Alambique* o *Enseñanza de las Ciencias*, así como el *Boletín Biológica* o la *Revista de Adbia*, muestra que los campos sobre los que se investiga en los últimos años son:

- Las concepciones alternativas de los alumnos. Aunque las ideas previas vienen siendo estudiadas por más de veinte años y hay publicadas en la actualidad más de 2.600 referencias a ideas previas biológicas, los docentes no las consultan ni utilizan como referentes al planificar o desarrollar sus propuestas didácticas, lo que conlleva a la persistencia de ideas alternativas obstaculizadoras de los aprendizajes.

- Los nuevos enfoques curriculares para la formación científico-biológica tendientes a promover la comprensión, a desarrollar una biología sistémica e integradora, contextualizada y significativa para la vida cotidiana y a promover la alfabetización científica y tecnológica. A pesar de que se dispone de abundante bibliografía, los docentes no las consideran probablemente por la prevalencia de un modelo tradicional que permanece como común denominador en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; sus consecuencias atraviesan todos los componentes curriculares, desde los objetivos hasta los criterios e instrumentos de evaluación, incluyendo los contenidos, las estrategias y las actividades diseñadas y puestas en juego en las prácticas docentes.

- El análisis de la situación de la enseñanza en campos curriculares concretos de la biología (evolución, nutrición, ecología, estructura y fisiología celular, o la educación ambiental así como la educación sexual), determinando problemas y elaborando propuestas de mejora al respecto. Los enfoques actuales que se centran en la complejidad de los sistemas vivientes y sus interacciones y cambios (sistémico, evolutivo, metabólico, CTS) se contraponen con la enseñanza lineal, acumulativa de contenidos biológicos.

- La determinación de problemas didácticos en la estructura y contenido de los libros de texto. Los libros de texto dejaron de ser fuente de información para constituirse en "dictadores curriculares" seleccionados y empleados en forma acrítica, tanto por los docentes como por los alumnos, a pesar de las numerosas investigaciones que dan cuenta de los obstáculos epistemológicos asociados a los libros de texto.

- La determinación de problemas y aspectos mejorables en las actividades y estrategias de enseñanza de la biología, entre ellas el papel desempeñado por las experiencias prácticas de los alumnos en la construcción de sus conocimientos sobre el mundo vivo y de sus interacciones. A pesar del caudal de experiencias didácticas publicadas con relación a actividades alternativas, las que aún prevalecen en la enseñanza de la Biología suelen rondar en torno a guías con preguntas o consignas que se resuelven en forma mecánica. Los trabajos prácticos de laboratorio pierden potencial educativo ante su implementación con una finalidad ilustrativa y descontextualizada de procesos e interacciones.

- La comprensión de la función que tienen y el enfoque adecuado que debe darse de las actividades de resolución de problemas. Las prácticas de enseñanza de la Biología suelen limitar la resolución de problemas a la ejecución de ejercicios, sin que sea necesario comprender los conceptos más elementales que estarían implicados en esta tarea.

- La importancia de las analogías para facilitar la comprensión de procesos biológicos y apoyar la elaboración de modelos interpretativos. El empleo de las abundantes analogías en la enseñanza de la Biología suele ser asistemático, lo que puede conducir a los estudiantes a la percepción de las analogías como el centro de lo que deben aprender y no como una herramienta para la comprensión.

- La importancia de la lectura de distintas fuentes y la expresión escrita y oral en la comprensión y construcción del saber científico-biológico y la elaboración de propuestas didácticas al respecto. A pesar de que en los últimos años se viene produciendo y comunicando un importante cúmulo de conocimientos y experiencias relativas a leer y escribir en ciencias, este tipo de actividades suele quedar limitado desde la consideración de que enseñar a leer y escribir "corresponde a los de Lengua".

- El valor de la historia de la biología (u otras ciencias) como fuente de sugerencias sobre posibles obstáculos de aprendizaje del alumnado y como contenido de interés en el desarrollo de unos conocimientos epistemológicos básicos de estos sobre la ciencia y el trabajo de la comunidad científica. La historia de la construcción de los conocimientos científicos y biológicos suele presentarse de manera anecdótica, reforzando una concepción tradicional de la ciencia y de los científicos, cuando debería abarcar no solo los procesos de comprobación del conocimiento, sino también los procesos generadores de este.

- La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación como vehículo para la apropiación de caudales infinitos de información en el marco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje científicos, desde el enfoque competencial, entendiendo la competencia personal, social y/o profesional como la capacidad de resolver problemas relevantes y contextualizados, aplicando los conocimientos.

Como vemos, cobra fundamental importancia retomar el estudio sobre los conocimientos previos, el diseño de nuevos formatos de contenidos, de la implementación de estrategias de enseñanza que le permitan entender al alumno cómo aprende, recuperando la epistemología de la disciplina, la historia de las ciencias y las problemáticas CTS, de modo de favorecer la alfabetización científica de los futuros ciudadanos.

Más allá de que el marco teórico de la Didáctica de la Biología está en vías de construcción y queda aún mucho camino por recorrer, considero necesario y hasta imperioso construir nuevos canales de comunicación e interacción entre los especialistas de Didáctica de la Biología y los docentes. Los conocimientos construidos en el campo de la Didáctica distan mucho de impactar en las prácticas de enseñanza de la Biología.

La Didáctica general, así como las específicas se enfrentan con un doble desafío: incrementar el número de investigaciones e innovaciones tendientes a construir nuevos marcos teóricos que respondan al análisis de lo que ocurre en la Argentina y hacerlos llegar a los docentes, en especial a los formadores de formadores.

En lo que respecta a la Didáctica de la Biología, debemos continuar con la determinación de prioridades en la educación biológica; el papel a desempeñar por los contenidos y los criterios para su selección; el papel que han de jugar las experiencias prácticas en la construcción del saber sobre los seres vivos; y el interés de las estrategias de enseñanza de las ciencias organizadas en torno a procesos de investigación escolar.

Bibliografía

Aduriz Bravo, A. (2000). "La Didáctica de las Ciencias como disciplina". En *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, pp. 61-74.

De Longhi, A. L. (2002). "¿Cuáles son los principales cambios en la didáctica de la biología en los últimos años?". En *Memorias de las V Jornadas Nacionales de Enseñanza de la Biología*. ADBIA.

Jiménez, M. P. (2003). "La enseñanza y el aprendizaje de la biología". En Jiménez, M. P. (coord.). *Enseñar Ciencias*, pp. 119-146. Barcelona: Grao.

Meinardi, E. (2002). "Estado actual del conocimiento en la didáctica de la biología". En *Memorias de las V Jornadas Nacionales de Enseñanza de la Biología*. ADBIA.

Cañal de León, P. (2004). "La enseñanza de la biología: ¿cuál es la situación actual y qué hacer para mejorarla?". En *Revista Alambique Nº 41*. Barcelona: Grao.

Entre la Historia y su enseñanza: el lugar de la Didáctica de la Historia

Laura Cristina del Valle

Consejo Prial. de Educación San C. de Bariloche Río Negro
Instituto de Formación Docente Continua
Biblioteca

La Didáctica de la Historia en el Plan de Estudios

Durante el año 2002 se puso en vigencia un nuevo Plan de Estudios del Profesorado en Historia en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Si lo comparamos con el anterior, podemos decir que la Didáctica Especial de la Historia fue una de las nuevas incorporaciones, lo que nos habla de su carácter reciente en dicha casa de altos estudios. A poco de comenzar la implementación sufrió un cambio en el nombre que excluyó el término "especial" tras lo cual se llamó Didáctica de la Historia [1].

Las materias del área de Ciencias de la Educación ingresan en la estructura del Plan desde el segundo año de la carrera, a razón de dos por año, excepto en el cuarto año que solo se encuentra la Didáctica de la Historia, y en el quinto y último, que está destinado a dos asignaturas de carácter teórico-práctico: Practica docente integradora y Didáctica y práctica de nivel Superior, y a dos seminarios: Política y Legislación del Nivel Superior y Perspectivas de la Educación Superior.

En un Plan en el que hay un fuerte hincapié en la formación disciplinar, a juzgar por la cantidad de asignaturas disciplinares o históricas que lo componen, la Didáctica de la Historia abreva y a la vez articula los aportes de las materias pedagógicas previas a ella con lo disciplinar, al tiempo que ofrece reflexiones sobre la práctica docente y aporta herramientas teórico-metodológico-disciplinares para sustentarla. Estas acciones hacen que se constituya, de alguna manera, en una suerte de *bisagra* entre la teoría y la práctica. Desde este lugar analiza y trata de quitar tensiones a la necesaria aunque difícil relación entre lo *disciplinar* y lo *pedagógico*, en torno a la cual existen representaciones de algunos estudiantes acerca del hincapié que debe haber en el conocimiento de los temas y contenidos históricos; de la creencia de que si se sabe historia, se puede enseñar historia; del rol protagónico del docente de Historia como poseedor de los conocimientos (dado su carácter de investigador) y la carpeta de apuntes como fuente de ellos; y, por último, de la concepción de la clase como clase académica, fundada en el profesor y en los conceptos.

En este contexto, podemos señalar y hasta comprender que la mayoría de las dificultades que manifiestan algunos estudiantes al pensar y al afrontar la enseñanza de la Historia, están centradas en aspectos como el planteo de conceptos disciplinares sin establecer procedimientos y actitudes, tanto en las planificaciones de unidad didáctica como en las de clase. En ocasiones les resulta complejo comprender que la

Historia escolar no es una síntesis de lo aprendido en la Universidad, sino que es un saber epistemológicamente diferente. Sumado a esto, en líneas generales, muestran una cierta facilidad para diseñar clases de tipo tradicional que contrasta con la dificultad que les supone pensar en aquellas en las que los saberes circulen y en las que los alumnos sean constructores del conocimiento. Sin lugar a dudas, en ese divorcio entre lo *disciplinar* y lo *pedagógico*, entre la *teoría* y la *práctica*, pareciera que la balanza ha ido inclinándose hacia lo histórico.

Si bien estas dificultades se sustentan en un lugar común de la formación de docentes que es la tensión que hemos señalado, podemos coincidir, sin intención de simplificar la complejidad del problema, en que hay en ella una innegable presencia e impacto de la propia biografía escolar de los estudiantes. Citamos al respecto a Ana Zavala, que sostiene que "[l]a relación teoría-práctica ha venido pues a quedar atrapada en los juegos identitarios y autobiográficos del sujeto de la práctica, que es el encargado de filtrar significativamente saberes formales y experiencias para perfilar una línea de acción, por ejemplo, en materia de enseñanza de la historia" (Zavala, 2005: 17).

Teoría y práctica: dos caras de la misma moneda

Al iniciar los cursados de la materia Didáctica de la Historia, la preocupación que manifiestan los estudiantes es -en líneas generales- que la estructura de muchas de las asignaturas responde a un esquema con mayor acento en lo cognoscitivo o teórico, a pesar de que reconocen la existencia de espacios de discusión bibliográfica y/o intercambios de opiniones donde pareciera manifestarse la intención de otra forma de enseñar Historia. Es interesante observar este impacto en las planificaciones de clases que los estudiantes realizan en el marco de las residencias. En muchas de ellas se ve la utilización de un esquema que responde a lo que conocemos como "clase tradicional". En general, puede decirse que las clases empiezan con una presentación del tema que realiza el estudiante y en la que rara vez hay intervención de los alumnos; luego se desarrolla un trabajo grupal de lectura y análisis de fuentes o bibliografía; y finalmente un cierre que, en ocasiones, ratifica lo expuesto en la presentación inicial. Este es el proceso que Gonzalo de Amézola y María Barletta (1992) definieron como *historiofrenia* [2] y que implica el traslado al espacio escolar que pretenden realizar los practicantes de aquellos enfoques y perspectivas que aprendieron. Ese traslado de la Historia académica a la escuela, lo más textual posible en contenido y en modelo de enseñanza, lleva consigo la intención de no ser cómplices de las tergiversaciones que los estudiantes consideran que ha hecho la Historia escolar, y garantiza, de alguna manera, su enseñanza y aprendizaje.

Ratificando lo expuesto, el propio Gonzalo de Amézola, en un texto que puede ser aplicado a la carrera de Historia de la Universidad Nacional del Sur, señala que los estudiantes del profesorado en Historia de la Universidad de General Sarmiento comparten con la opinión pública la percepción de que la enseñanza empeoró… "y se proponen remediarla siendo los portadores de una historia finalmente renovada" (2006: 1). No obstante, al llegar el momento de realizar sus residencias, ante la inminencia de la propia práctica docente, y a pesar de sus intentos por desprenderse de la tradición de la Historia, dejan ver en sus producciones (unidades didácticas, planificaciones, etc.) que no logran alejar esa tradición en la que abreva su propia biografía escolar.

Ese traspaso de la Historia académica a la escuela lleva consigo contenidos históricos problemáticos y abstractos, de difícil comprensión para los alumnos de las escuelas, pero que forman parte de la historia *verdadera* que hay que enseñar. Por el contrario, es imprescindible destacar que el conocimiento escolar, lejos de ser un resumen del saber académico, es "un conocimiento epistemológicamente diferente, por su finalidad, por sus condiciones de elaboración, por quienes lo elaboran y por la integración de fuentes diversas sobre las que se construye" (Negrin, 2002).

Frente a estas dificultades que señalamos, cabe preguntarnos cuál es el rol que tienen los docentes universitarios respecto de la formación didáctica de los estudiantes de Historia que se desempeñarán como docentes en las escuelas. Jean Pagés, sostiene al respecto que:

> No es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia (2004: 156).

Por debajo de estos aspectos que se han señalado, subyace la falta de reflexión acerca de las preguntas clave de la Didáctica de la Historia: *para qué, qué* y *cómo* enseñar Historia escolar. Estos interrogantes atraviesan no solo la clase de Historia escolar, sino todas las clases de Historia y en función de eso deberían instalarse como reflexión permanente en el pensamiento de los profesores para guiar sus posicionamientos y sus acciones docentes.

En este sentido, el camino recorrido durante estos años desde la materia Didáctica de la Historia, ha sido marcado por un esfuerzo constante por concientizar a colegas y a alumnos acerca de la importancia de la formación de profesores *en* Historia, en el marco de un profesorado *en* Historia. Una formación en la que –sin lugar a dudas- lo disciplinar está presente, pero que no se reduce solo a eso.

Si bien rescatamos la afirmación de Pilar Maestro acerca de que "saber Historia es imprescindible para enseñar Historia" (2001: 75) porque, como dice Ana Zavala: "la enseñanza de la historia está siempre hecha de historia, su componente más evidente" (2006: 99), también hacemos hincapié en otras dos apreciaciones de dichas autoras. Por un lado es importante destacar que saber Historia no garantiza por sí mismo el desarrollo de prácticas docentes de calidad (Maestro, 2001: 75); y por otro, que a pesar de lo disciplinar, existen otros componentes no menos importantes que se encuentran subyacentes en la relación entre la Historia y su enseñanza (Zavala, 2006: 99).

Sobre esto mismo, nos resulta más que oportuna la pregunta que hace Pagés en uno de sus trabajos respecto de si "¿[n]o sería conveniente plantearse la necesidad de completar la formación de los futuros profesores con una formación profesional que no sea un añadido a su formación científica?" (2004: 157). Y busca la respuesta en Moniot (1993: 5), en relación con el lugar de la Didáctica de la Historia:

> [...] la didáctica de una disciplina no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil [...]. Se ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer

> las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa (Pagés, 2004: 158).

En la misma línea de pensar en una formación en que lo disciplinar y lo pedagógico estén vinculados, señala Antonio Bolívar que, en suma, *"[d]e lo que se trata (...), es de que contenidos y didáctica no se configuren en la formación del profesorado como campos separados o aditivos"* (Bolívar, 2005: 4).

En función de lo expuesto, la Didáctica de la Historia podría pensarse como una disciplina que busque explicaciones a los problemas que se plantean a la enseñanza de la Historia, sin olvidar la naturaleza del conocimiento que se pretende enseñar y las dificultades y tensiones al interior de ese conocimiento. Para esto, creemos que es imperioso recordar que, la formación disciplinar y la pedagógica deben ir de la mano ya que el *conocimiento didáctico del contenido* (según lo nombra Shulman) es una especie de amalgama de contenido y didáctica (Bolívar, 2005: 6).

Las necesarias, aunque tensas, relaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico y el problema del *para qué*, el *qué* y el *cómo* enseñar Historia escolar, no deberían presentarse como encrucijadas de caminos, sino como lugares comunes de reflexión en el marco de la formación docente en Historia.

Cualquier acción que se disponga para tender puentes al interior de las tensiones y las dificultades señaladas, debería ser precedida por la necesidad de la *reflexión* acerca de la enseñanza de la Historia (relacionada con las preguntas clave de la enseñanza de la Historia, con las motivaciones, con los temas, con los problemas, etc.), y sustentarse esa reflexión en la relación *teoría-práctica.*

En relación con el papel de la reflexión en la formación docente, Shulman[3] señala la importancia de considerar, además, que "[...] educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo como lo hago..." (Bolívar, 2005: 5). No obstante, esa reflexión acerca de la acción docente no se realiza en el vacío, se hace sobre algo, que son los contenidos que se enseñan. Esos contenidos son a la vez teóricos y prácticos y además, son necesarios para la profesionalización de los docentes. Desde esta perspectiva, Shulman pretende reivindicar la enseñanza como profesión, en la que los profesores tengan un cuerpo de conocimientos diversos necesarios para la enseñanza, entre los que destacan el conocimiento de la materia (disciplinar) y también la capacidad (didáctica) para transformarlo en significativo y asimilable para los alumnos. Uno de los componentes que para el autor legitiman la profesionalidad (*conocimiento base para la enseñanza*) es el conocimiento del contenido de la materia objeto de enseñanza (Bolívar, 2005: 6).

En cuanto a las acciones que pueden pensarse e implementarse para tratar de vincular la teoría y la práctica instalando la reflexión al interior de ella, la cátedra de Didáctica de la Historia del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur ha diseñado diferentes espacios para los estudiantes.

Desde el año 2007 se puso en funcionamiento un proyecto de inserción de estudiantes observadores en clases de Historia de escuelas secundarias, respondiendo a la demanda de quienes la cursaban y planteaban la necesidad de ingresar a las aulas para observar clases de Historia, antes del último año del profesorado. Las observaciones realizadas, las encuestas hechas a los alumnos, las entrevistas a la o el docente del curso, y los aportes de la bibliografía, permiten a los estudiantes resolver el primer parcial, que consiste en una problemática acerca de la enseñanza de la Historia.

El posterior pedido de los estudiantes para que se implantara un proyecto similar, que les pudiera permitir colaborar de algún modo en las aulas de Historia, hizo que en 2008 se pusiera en marcha un segundo espacio de inserción diferenciado del anterior en cuanto a sus características de funcionamiento pero con idénticos objetivos. En él los estudiantes colaboran con los y las docentes y con los y las alumnas en clases de Historia de escuelas secundarias.

Cabe destacar que ambos proyectos son valorados por los estudiantes como instancias formativas de acercamiento a las aulas de Historia y como posibilidad para reflexionar acerca de la *historia enseñada* [4].

Otro espacio de análisis y reflexión organizado desde la cátedra lo constituye un seminario extracurricular en el que se presentan y analizan diferentes aspectos relacionados con los temas y problemas propios de la Didáctica de la Historia. Se implementó por primera vez en el segundo cuatrimestre del año 2011 y participaron en él estudiantes que habían cursado la materia junto con otros que estaban realizando la residencia docente y con quienes ya habían hecho la práctica en años anteriores. Este espacio fue un ámbito interesante de relación entre teoría y práctica y de reflexiones al interior de la *Historia enseñada*. Las distintas etapas de formación de los participantes enriquecieron los intercambios y las perspectivas analíticas.

Sumado a esto, se generó desde 2009 un proyecto de investigación vinculado con la enseñanza de la Historia escolar en el que participan estudiantes avanzados del profesorado en Historia que están interesados en hacerlo. Este proyecto ofrece el marco para realizar investigaciones acerca de aspectos de la formación de los docentes de Historia, de la Historia regulada [5], y de la clase de Historia.

La valoración de los estudiantes que en diferentes años han participado en estos espacios es positiva, ya que consideran que se trata de lugares y ofertas estrechamente vinculadas con su formación docente específica.

A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

A lo largo del texto, hemos insistido en la importancia que tiene la Didáctica de la Historia en el marco del profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur, a pesar de su escasa duración cuatrimestral porque es la única materia pedagógica específica del Plan de estudios.

No obstante, es imperioso aclarar que el trabajo que se desarrolla en ella no es una tarea solitaria, sino que se trata de una asignatura que, en el contexto de la formación docente, construye algunos saberes, contenidos, sobre lo ya edificado por las materias del área de ciencias de la educación y también por las disciplinares generales y específicas de la carrera de Historia que la han precedido. Sumado a eso, realiza aportes a otras materias, como por ejemplo, la Práctica docente integradora, al asesorar a los residentes de Historia acerca de la enseñanza de la Historia escolar.

Es posible que en este vincular, de manera reflexiva y crítica, lo disciplinar y lo pedagógico, radique su importancia y su potencia dentro del Plan de estudios vigente. No obstante, el reconocer que se nutre de los aportes de otras disciplinas y el esfuerzo que realiza por tratar de tender puentes entre la teoría y la práctica, no la eximen de participar en las tensiones que se producen no solo entre estas dos categorías, sino también en el interior de cada una de ellas. En este último caso, y teniendo en cuenta que los ejem-

plos al respecto parecen abundar, nos permitiremos señalar la tensión en las relaciones entre la Didáctica y las Didácticas para mostrar que la Didáctica de la Historia no es ajena a ellas.

¿Cómo es posible tender puentes entre ambas asignaturas cuando, en realidad, pareciera que las tensiones están radicadas en sus relaciones como disciplinas? Sin intención de intervenir, en este trabajo, en los motivos de dichas tensiones y sin participar de la discusión acerca de si el ser Didáctica Especial o Didáctica Específica alivia o compromete el vínculo, consideramos que una respuesta posible es la que ofrece Camilloni cuando señala que "las fecundaciones recíprocas son necesarias... [para ambas]... La didáctica general no puede reemplazar a las didácticas específicas ni éstas a aquella. Constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes..." (2008: 37).

Creemos que lo expuesto por la autora puede utilizarse no solo para buscar espacios de vinculación entre categorías como teoría y práctica que se encuentran disociadas; sino que también pueden aplicarse para tratar de aliviar relaciones de tensión al interior de dichas categorías.

Notas

1. El nombre de Didáctica de la Historia sigue vigente en la actualidad.
2. Este proceso es posterior a la "ezquizohistoria", por el cual los estudiantes observan el contraste entre lo que aprendieron en la escuela y el deslumbramiento que tuvieron frente a la Historia que se les enseñó en la Universidad y que consideran que presenta enfoques y perspectivas innovadoras.
3. L. S. Shulman dirige un proyecto de investigación sobre "Desarrollo del conocimiento en una profesión: desarrollo del conocimiento en la enseñanza", en la Universidad de Standford, desde la segunda mitad de 1980. En él trata de explicar y describir los conocimientos base de la enseñanza, lo que implica investigar el desarrollo del conocimiento profesional en la formación docente y en la práctica profesional y, especialmente analizar cómo los profesores transforman el contenido en representaciones didácticas que utilizan en la enseñanza. Eso lo vuelve, según Bolívar, un marco epistemológico más potente que la transposición didáctica de Chevallard (Bolívar, 2005: 2).
4. Valls Montés entiende la historia enseñada como aquella que recoge lo que sucede en el aula en relación con la figura del docente y con su actividad didáctica (Valls Montés, 2001: 5).
5. Rafael Valls Montés recupera el concepto de Historia regulada de Raimundo Cuesta. Señala que "[l]os contenidos programáticos establecidos por la administración, junto a su desarrollo realizado en los manuales, normalmente controlados también por la administración, son los que constituyen el meollo básico de la *historia regulada*" (Valls Montés, 2001: 5).

Bibliografía

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Zorzal.

Bolívar, A. (2005). "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas". En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 9, 2. Universidad de Granada.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2004). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Del Valle, L. C. (2011). "Conocimiento histórico escolar y formación docente: Consideraciones al interior de la relación en el marco de las residencias". En Menghini, R. A. y Negrín, M. (comps.). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*, pp. 181 a 196. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Maestro González, P. (1997). "Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la historia enseñada)". En *Clío & Asociados. La historia enseñada*, Nº 2. Santa Fe: UNL.

Maestro González, P. (2001). "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado". En Arrondo, C. y Bembo, S. (comps.). *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Moglia, P. y Cuesta, C. (2008). *Las Didácticas Específicas en la formación del docente como profesional.* San Martín: UNSAM EDITA.

Moglia, P. y Trigo, L. (2005). "Apuntes para pensar la construcción del campo de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales". En Fioritti, G. (comp.). *Didácticas específicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Negrín, M. (2002). "El alumno residente entre el saber disciplinario y el saber escolar". En *Primeras Jornadas Nacionales sobre Prácticas y Residencias en la Formación Docente.* Córdoba, Argentina.

Pagés Blanch, J. (2004). "Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia". En Gómez Hernández, J. A. y Nicolás Marín, M. E. (coords.). *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, pp. 155 a 178. Murcia: Universidad de Murcia.

Saab, J. (1996). "Enseñar historia ¿para qué?. Reflexiones acerca de los objetivos generales de la asignatura". En Cuccuzza, R. (comp.). *La historia de la educación a debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Valls, R. (2001). "Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas". En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, Nº15.

Zavala, A. (2006). "Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza". En *Praxis Educativa*, julio-diciembre, año/Vol. 1, Nº 002. Brasil. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Versión en línea.

Zavala, A. y Scotti, M. (comps.) (2005). *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son... teorías*. Montevideo: Claeh.

La didáctica al rescate de la química, una disciplina en problemas

Sandra Analía Hernández

En el capítulo 2 de su libro *El saber didáctico*, Alicia R. W. de Camilloni (2007), expone el complicado problema de las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas, las cuales:

> [...] no siempre están alineadas, aunque tampoco es muy frecuente que se contradigan abiertamente. Sus relaciones son, en verdad, complicadas. No sería ajustado a la verdad esquematizarlas al modo de un árbol en el que la didáctica general constituyera el tronco del que, como ramas, derivaran las didácticas de las disciplinas. Sus vinculaciones son mucho más intrincadas. (37)

Si bien la didáctica general está más próxima al estudio de las teorías de mayor nivel de generalidad y las didácticas específicas están más cerca de la práctica, al trabajar en un tipo de situación didáctica determinada, las demandas pedagógicas del Siglo XXI exigen una vinculación armónica entre ambas.

Si hablamos en particular de la Química, podríamos decir que es una disciplina que tiene problemas que representan un gran desafío tanto para la didáctica general como para la didáctica especial de la Química.

"La química pierde público, sus alumnos fracasan; se ha convertido para muchos en el paradigma de lo incomprensible y de lo peligroso", son las palabras de Mercé Izquierdo (2004) frente al estudio de un nuevo enfoque de la enseñanza de la química.

Mucho se ha discutido y se discute sobre el desinterés de los alumnos de la Escuela Secundaria en el aprendizaje de las ciencias, en especial de la Química. Al respecto se ha publicado en la Revista *Química Viva* un Suplemento educativo (Vol. 6, Mayo 2007) con la opinión de expertos del por qué ocurre este fenómeno. En su artículo: "Enseñar química vs. Aprender química: una ecuación que no está balanceada", la Dra. Galagovsky expresa: "En resumen, el currículo de química que se propone para la escuela secundaria es propedéutico, abstracto y extensísimo; y esta puede ser una de las causas que alejan a los estudiantes de esta disciplina científica" (6).

El fracaso en el aprendizaje significativo de las ciencias por parte de los alumnos es un hecho que no sorprende ni a investigadores ni a profesores de Química, pero que induce a debatir en las causas del mismo. Aún el debate es amplio, probablemente porque no puede adjudicarse el problema a una sola causa y resulta complicado afrontarlas todas a la vez, y además porque la responsabilidad de dicho fracaso

es compartida tanto por los alumnos como por los docentes involucrados, sin olvidar el contexto escolar y la propia sociedad.

La imagen social de la Química ha quedado ligada a calificativos tales como: "aburrida", "incomprensible", "nociva para la humanidad"..., apreciaciones que parecen haber traspasado las fronteras.

El educador del siglo XXI se encuentra inmerso en una sociedad cambiante cuyas demandas de competencias y capacidades para con las generaciones futuras es aún imprecisa. El docente de Química además, se ve involucrado en una disciplina científica de desarrollo constante, cuyos contenidos propios son de tal cantidad, diversidad y complejidad, que resultan imposibles de abordar en su totalidad, aun por especialistas.

Las características de la disciplina, sumadas a las particularidades de los estudiantes de hoy día, enfrentan al docente a una serie de problemáticas a las cuales debe adaptarse lo más rápidamente posible. La toma de conciencia sobre las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de la Química alientan a generar cambios reviendo las metodologías aplicadas y animándonos a nuevos planteos, promoviendo una enseñanza más comprometida, tendiente a lograr aprendizajes relevantes para el desempeño presente y futuro de nuestros estudiantes en *todos* los niveles educativos.

Es necesario recuperar la atención del alumno por la Química; es preciso contribuir a formar ciudadanos y futuros químicos que sepan desenvolverse en un mundo como el actual y que conozcan el importante papel que esta ciencia desempeña tanto en sus vidas personales y profesionales como en nuestra sociedad (Hernández, S. y Zacconi, F., 2009).

"Química, nuestra vida, nuestro futuro" es el lema utilizado en 2011 en todo el mundo para conmemorar el "Año Internacional de la Química", en homenaje al centenario del Premio Nobel de Química otorgado a Marie Curie y de la fundación de la Asociación Internacional de Sociedades Químicas. La resolución, adoptada por las Naciones Unidas, se propone celebrar los logros de la Química y su contribución al bienestar de la humanidad.

La UNESCO y la IUPAC han sido las instituciones designadas para llevar a cabo esta promoción y en su discurso, Jung-Il Jin, pas presidente de la IUPAC (período 2008-2009), dijo: "El año internacional de la Química dará un empuje a la Ciencia Química, base de nuestra calidad de vida y de su futuro [...] Esperamos aumentar la apreciación pública y la comprensión de la Química, aumentar el interés de los jóvenes por la ciencia y generar entusiasmo por un futuro de creatividad relacionada con la Química".

Los resultados de numerosas investigaciones sobre los problemas de enseñanza y de aprendizaje de la Química, ponen de manifiesto la presencia de múltiples factores que hacen compleja la tarea docente en esta disciplina. En tal sentido, se mencionan: la imagen social y escolar de la Química; la influencia de estas preconcepciones en el estudio de la disciplina; qué, cómo y a quiénes enseñamos la Química; qué y cómo la evaluamos. Además, si bien la Química es una ciencia experimental que tiene sus raíces en la Alquimia, actualmente, un punto de especial discusión es la necesidad de incluir trabajos prácticos de laboratorio en las clases de Química. Esto constituye sin duda un desafío para la Didáctica de la Química.

Las últimas tendencias en Didáctica de las Ciencias coinciden en que la mejora de la calidad en la enseñanza de la Química pasa por una formación cada vez más sólida del docente, enfocada al desarrollo de una actitud autónoma y reflexiva que le lleve a cuestionar su práctica docente. En este marco, la

enseñanza de la Química se debe concebir como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva que realiza el docente con el propósito de mejorar su práctica (De Jong, O., 1996).

Este párrafo me lleva a reflexionar en torno a la labor del docente universitario, quien por un lado investiga ("hace ciencia") y por el otro ejerce la docencia, sin considerar siquiera la posibilidad de investigar en docencia y ser crítico de sus prácticas...

El docente investigador

Es básico que el docente tenga una formación sólida en los contenidos conceptuales que abordará, pero también es fundamental que sea consciente de los problemas educativos que surgen en su clase y, consecuentemente, adopte las decisiones oportunas, fomente un cambio conceptual que acerque al alumno al conocimiento que hoy es aceptado por la comunidad científica, seleccione y adecue los contenidos conceptuales, diseñe apropiadamente las actividades, las estrategias de aprendizaje y la evaluación, que puedan potenciar en los estudiantes un aprendizaje significativo de la Química.

Tales decisiones deben estar encaminadas a diseñar, implementar y evaluar nuevas acciones que mejoren la práctica diaria del docente. Por ello, el docente de Química ha de asumir el rol de *profesor-investigador* [1] de su práctica, y abandonar la acción docente basada en la mera reproducción y transmisión de conocimientos ya elaborados y en la preparación de clases hoy y para siempre (¡basta de hojas amarillas!). Se promueve una investigación centrada en la reflexión de la vida del aula haciendo hincapié en su complejidad, diversidad y riqueza dinámica. De este modo, el tratamiento de los contenidos de Química en el aula debe hacerse en el contexto de una metodología donde confluyan, permanentemente, teoría y práctica e investigación y enseñanza; una metodología didáctica que favorezca un aprendizaje significativo y funcional de los estudiantes.

En la enseñanza nunca se dan dos situaciones exactamente iguales, por lo que la idea que surge es la de un docente con capacidad para reflexionar sobre la práctica y, adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y su contexto social.

El nuevo marco de investigación didáctica exige, para su adecuado desarrollo, el cuestionamiento de la práctica docente en cada situación educativa. Al respecto, Cañal y otros (1997) establecen un *modelo de investigación en la escuela*, cuyo fundamento tiene sus bases en la *autonomía, interdisciplinariedad, comunicación, libertad, cooperación y enfoque ambiental.* En función de estos términos se plantea la necesidad de que el estudiante viva situaciones de enseñanza y de aprendizaje que le sean propicias para el desarrollo de una personalidad y una conducta autónomas. A su vez, es preciso mostrar una atención especial a la posibilidad de establecer lazos interdisciplinares y a la detección de barreras comunicativas, que interfieran en los procesos constructivos de investigación, y el desarrollo de estrategias orientadas a su superación. Libertad, cooperación y enfoque ambiental intentan romper con la palabra del docente y del libro de texto como únicos mediadores que canalizan todo el flujo de la información en el aula, así como con el aislamiento de la escuela con respecto al entorno social y cultural del estudiante. La comprensión

del medio y el desarrollo de las capacidades necesarias para poder actuar sobre él, serán, necesariamente, objetivos prioritarios de la educación. Se opta por un currículo abierto y relacionado con el contexto del estudiante.

En síntesis, este modelo educativo exige que el docente de Química se comprometa con el conocimiento, que investigue y experimente para poder comprender mejor la situación del contexto, de la institución educativa, del aula, de los grupos y de los individuos que generan conocimientos, y pueda diseñar estrategias flexibles y adaptables a cada situación.

"Quien se atreva a enseñar, nunca debe dejar de aprender" (John Cotton Dana).

La enseñanza y la investigación educativa

Al igual que lo que ocurre con la teoría y la práctica, es frecuente encontrar que la enseñanza y la investigación educativa se desarrollan por caminos separados.

Según Latorre (2003), la separación ha sido causada por varios motivos entre los cuales propone:

- La escasa precisión de las técnicas de investigación.
- Una elección errónea de los problemas de investigación, debido a que quienes trabajan en la teoría tratan de responder a preguntas que no se han hecho los que trabajan en la práctica educativa.
- Diferencias conceptuales entre el profesorado y quienes investigan, originadas, sobre todo, por los intereses de los científicos en generar un conocimiento de carácter universal y válido experimentalmente, cuando el que requiere y usa el profesor es un conocimiento educativo validado en la práctica y para cada contexto.
- La escasa atención que se ha prestado a la forma en que los resultados de la investigación se vinculan a la práctica educativa.

Indiscutiblemente, con su nuevo rol, el docente de Química tendrá un papel decisivo para lograr una educación sustentable, y sobre todo, una *alfabetización científica* de calidad (Fourez, G., 1997).

La NSTA (National Science Teachers Association), fundada en 1944 y con sede en Arlington (Virginia, EE.UU.), es la mayor organización del mundo dedicada a la mejora y la innovación de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias para todos. Esta asociación, en 1982, consideró que una persona *alfabetizada científicamente* es aquella capaz de comprender que la sociedad controla la ciencia y la tecnología a través de la provisión de recursos, que usa conceptos científicos, destrezas procedimentales y valores en la toma de decisiones diaria, que reconoce las limitaciones así como las utilidades de la ciencia y la tecnología en la mejora del bienestar humano, que conoce los principales conceptos, hipótesis y teorías de la ciencia y es capaz de usarlos, que diferencia entre evidencia científica y opinión personal, que tiene una rica visión del mundo como consecuencia de la educación científica y que conoce las fuentes fiables de información científica y tecnológica y usa fuentes en el proceso de toma de decisiones.

En consecuencia, la investigación ha de constituirse como un elemento imprescindible en el autodesarrollo profesional de los docentes. Al respecto, Stenhouse (1998) sostiene que la investigación

educativa debe ser una metodología para resolver los problemas del aula y a su vez, un *modelo de formación continua*; es decir, un instrumento eficaz destinado al desarrollo profesional docente. En la misma línea, Jiménez y Segarra (2001) proponen los cursos-talleres como estrategias poderosas para la formación del docente de Química en el nuevo marco de investigación didáctica de manera de:

- Atender inquietudes, intereses y desconciertos de los docentes acerca de la enseñanza de la Química.
- Motivar la reflexión en los participantes en relación con su labor diaria, reconociendo aciertos, errores u omisiones.
- Valorar, de acuerdo con los ejes que definen la enseñanza de la Química, los productos de otros docentes, por ejemplo: metodologías de enseñanza, modelos de evaluación, diseños de propuestas didácticas, etc.
- Diseñar estrategias de enseñanza en dos niveles; unas dirigidas al docente y otras al estudiante.
- Fomentar el trabajo en equipo en búsqueda de la complementariedad.
- Generar consenso con respecto a cómo enseñar Química en los actuales sistemas educativos, tanto desde la perspectiva de los contenidos propuestos como de las nuevas tendencias en educación.

Coexistencia entre teoría y práctica

Tradicionalmente, la teoría y la práctica han coexistido por separado en la enseñanza de la Química. La teoría ha sido considerada como el elemento que ilumina a la práctica, indicando al docente cuál es el camino a seguir y cómo utilizar el conocimiento científico, con el objeto de lograr los fines educativos de la forma más eficaz (García Carmona, A., 2009). Whitehead sostiene que, en la medida en que la relación "teoría-práctica" sea sólida, el docente será capaz de construir una forma de *teoría educativa viva*, que diluya las fronteras entre la teoría y la práctica establecidas tradicionalmente. Igualmente, Elliott (2000) considera, al respecto, que la *reflexión sobre la práctica* es lo que, realmente, revela la teoría inherente a la misma. La idea supone un cambio decisivo en la concepción del docente, puesto que así investiga sus propuestas educativas y, en consecuencia, construye valiosas teorías de su práctica. Whitehead, por su parte, plantea una estrategia global denominada *teorización*, que implica un diálogo entre la teoría y la práctica, y una reformulación continua de ambas. El proceso de *teorización*, donde teoría y práctica están en continua retroalimentación, es el fundamento de la *práctica creativa*. Este modelo considera la práctica como punto de partida, como eje de formación docente, como objeto de reflexión y de construcción, y, consecuentemente, como objeto de transformación.

Reflexión en la acción

Desde una perspectiva epistemológica, el modo más adecuado de educar en Ciencias propuesto en la actualidad es la *reflexión en la acción.*

Adoptando las ideas de Schön (1992), existen diversos rasgos que la definen: el docente de Química debe ser una persona práctica reflexiva, que pueda ocuparse de redefinir situaciones problemáticas desde un enfoque práctico. Debe desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción y ser capaz de examinar y explorar nuevas situaciones. La práctica profesional del docente de Química se concibe como actividad investigadora y la investigación supone una conversación crítica y continuada con la situación problemática, en la que *saber* y *hacer* son dos cuestiones inseparables.

Este proceso de reflexión en la acción capacita al docente para obtener una mejor comprensión del conocimiento en la acción docente.

La evaluación

Por último, no puedo dejar de mencionar el papel de la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje de la Química.

Y digo "por último", porque así parece haber sido concebida la evaluación, en última instancia... e independientemente de la disciplina en cuestión.

La evaluación se ha identificado con la simple medición cuantitativa (calificación) de lo que "el alumno sabe", mediante la utilización casi exclusiva de un único tipo de pruebas, los exámenes.

Necesitamos pasar a un nuevo paradigma en que la evaluación contribuya a generar una inteligencia creativa, un pensamiento independiente, en definitiva, una *evaluación educativa formativa* (Celman, 2004; Álvarez Méndez, 2001).

En didáctica de la Química, la evaluación se ha de concebir como parte inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje, y centrar la atención en su dimensión pedagógica.

> La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, crítica opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez Méndez, 2001,15).

A la vista de lo anterior, la evaluación ha de ser un elemento indispensable en la planificación de cualquier diseño didáctico.

A modo de cierre

Como aquello de "¿quien nació primero, el huevo o la gallina?", podríamos preguntarnos: ¿en Química, qué situación se dio primero?, ¿el docente mecanizado aburrió al alumno? o ¿el alumno abúlico desmotivó al docente?

Independientemente de la respuesta, resulta claro que, si realmente pretendemos estimular un aprendizaje de la Química orientado al desarrollo de destrezas superiores (pensamiento crítico y creativo, capacidad de resolución de problemas, aplicación de conocimientos a situaciones o tareas nuevas, capacidad de análisis y de síntesis, interpretación de textos o de hechos, capacidad de elaborar un argumento convincente), será necesario cambiar la práctica docente desarrollando la *reflexión en la acción* y proponiendo una evaluación que vaya en consonancia con aquellos propósitos.

Por otra parte, se hace necesario asumir el rol de *profesor-investigador* de la práctica docente. Es necesario instaurar, en los distintos niveles educativos, el reconocimiento de que cada uno puede enseñar algo al otro, y tiene algo que aprender del otro, y los dos (docente y estudiante) pueden aprender en y del mismo proceso.

La formación docente será por lo tanto, un patrimonio compartido entre la didáctica general y la didáctica especial de la Química.

Notas

1. La idea renovadora del docente como investigador, fue puesta en marcha por Elliott en el *Ford Teaching Project.*

Bibliografía

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Camilloni, A. (2007). "Didáctica General y Didácticas específicas". En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.

Cañal, P. et al. (1997). *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa.* Sevilla: Díada.

Celman, S. (2004). "Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación", ponencia presentada en las *3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria.* Bahía Blanca: UNS.

De Jong, O. (1996). "La investigación activa como herramienta para mejorar la enseñanza de la química: nuevos enfoques". En *Enseñanza de las ciencias.* 14, pp. 279-288. Barcelona: ICE.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación.* 4ª ed. Madrid: Morata.

Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias.* Buenos Aires: Colihue.

Galagovsky, L. R. (2007). "Enseñar química vs. Aprender química: una ecuación que no está balanceada". En *Química Viva.* Vol. 6. Núm. Sup. CABA: UBA.

García Carmona, A. (2009). *Investigación en didáctica de la Física: tendencias actuales e incidencia en la formación del profesorado.* Latin American Journal of Physics Education. Vol. 3, No. 2, 369-375.

Gil Pérez, D., Fernández, I., Valdés, P. y Vilches, A. (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años.* Santiago: OREALC/ UNESCO.

Hernández, S. y Zacconi, F. (2009). *Alfabetización científica. Química al alcance de todos. Experiencias teórico-prácticas.* Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur-Ediuns.

Izquierdo Aymerich, M. (2004). *Un nuevo enfoque de la enseñanza de la química: contextualizar y modernizar.* En *The Journal of the Argentine Chemical Society.* [*online*], vol.92, n.4-6, pp. 115-136.

Izquierdo Aymerich, M., Camaño, A. y Quintanilla, M. (eds). (2007). *Investigar en la enseñanza de la química. Nuevos horizontes: contextualizar y modelizar.* Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.

Jiménez, E. y Segarra, M. del P. (2001). "La formación de formadores de Bachillerato en sus propios centros docentes". En *Enseñanza de las Ciencias*, 19, pp. 163-170. Barcelona: ICE.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Meinardi, E. (2010). *Educar en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

Perales Palacios, F. J. y Cañal de León, P. (2000). *Didáctica de las ciencias Experimentales: teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. Alcoy: Marfil.

Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar Ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Ediciones Morata.

Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de la enseñanza y del aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós/MEC.

Sevillano García, M. L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de la calidad*. Madrid: McGraw-Hill.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

La didáctica de la economía

Alicia Pérez

El presente escrito tiene como propósito dar a conocer algunas reflexiones y preocupaciones que han acompañado mi tarea como docente de la Didáctica de la Economía para el nivel medio educativo, desde el año 2003, y que comparto a través de esta presentación.

Para ordenar el desarrollo de la temática, intentaré, en primer término, destacar la importancia del conocimiento de las nociones y conceptos económicos, y como contrapartida la débil tradición escolar de la disciplina en algunos niveles del sistema educativo argentino, especialmente en el hoy denominado Secundario Superior. En segundo término, y en parte, como consecuencia de lo anterior, el escaso desarrollo de la Didáctica de la Economía y de la formación docente con orientación hacia la economía, para finalmente explicar su relación con la Didáctica General.

Importancia de los conceptos y nociones económicas versus la débil tradición de la economía como disciplina con especial referencia al nivel medio educativo

"Hoy día adquiere relevancia en esta sociedad la enseñanza de las nociones económicas desde los primeros niveles del sistema educativo, ya que para entender la realidad actual se requieren cada vez más conocimientos de conceptos y nociones económicas que nos atraviesan en la vida cotidiana"[1]. Estas palabras corresponden a Valeria Weimer, docente e investigadora del instituto de Desarrollo Humano de la UNGS, y evidencian que las relaciones del individuo con su entorno vital están cada vez más impregnadas de contenidos económicos, de tal forma que el común desenvolvimiento de la persona exige un conocimiento adecuado del marco conceptual y relacional que rige su vida cotidiana dentro del contexto local, regional, nacional e internacional. Todo lo anterior nos conduce a justificar que esta disciplina debería estar presente en todas las ramas y niveles del sistema educativo y que los alumnos deberían estar en condiciones de poder interpretar y evaluar críticamente los distintos mensajes, datos e informaciones que nos brindan las problemáticas económicas actuales, estableciendo relaciones entre los mismos, comunicando sus opiniones con argumentos precisos y coherentes y aceptando otros puntos de

vista como enriquecimiento personal. Pero la realidad es que la economía como disciplina está ausente en la Argentina en los niveles inicial y primario, contrariamente a lo que sucede en Europa y en tantos otros países como EE. UU. (Travé Gonzalez, G. 2001), y ha estado prácticamente excluida de los planes de estudio, para la enseñanza media por muchos años (Lopez Acotto, A., 2004).

En el nivel medio se introdujo como materia tras la reforma educativa de los años noventa en las orientaciones del polimodal "Economía y Gestión de las Organizaciones" y en "Humanidades y Ciencias Sociales"; posteriormente, en diciembre de 2006 con la sanción de la Ley 26 206, denominada Ley de Educación Nacional, aparece en la Educación Secundaria Superior. En este caso aparece en dos orientaciones en "Economía y Administración", se presenta en el sexto año con la denominación "Economía Política" y en el quinto año con elementos de "Micro y Macro"; y en la orientación Ciencias Sociales aparece en el quinto año como "Economía Política".

Si bien, entonces, las últimas reformas la incluyen como materia en los planes de estudio del nivel medio, se dicta solo en los últimos años, y con poca carga horaria, siendo muy escaso el tiempo que los docentes disponen para el abordaje de amplios bloques temáticos que recorren desde la conceptualización hasta el acercamiento a cuestiones económicas contemporáneas. En definitiva, la presencia de la Economía en este nivel podría caracterizarse como tenue.

Por otra parte, si esta disciplina tiene valor formativo en lo referido a la comprensión de la realidad y la formación del pensamiento crítico, una condición indispensable es el tiempo para acceder a esta temática. Si no se cuenta con este requisito, los contenidos estarán presentes solo formalmente, y los docentes que están a cargo de las materias deberán enfrentar un desafío imposible como es el de pretender desarrollar todos los contenidos propuestos, siendo aun más difícil su logro sin la debida formación de los docentes a cargo de las distintas materias. En este sentido, la evidencia más grave del diagnóstico de la realidad, es que los actuales profesores de economía o aquellos habilitados para enseñar contenidos económicos, no están preparados para hacerlo de la manera que se propone en los enunciados de los diseños curriculares.

Hasta aquí se ha analizado la situación de la enseñanza de la disciplina, en el nivel medio, a partir, fundamentalmente de los diseños curriculares. Esto no implica desconocer los otros factores que inciden en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como son las modalidades de las prácticas escolares, de los estilos institucionales y de las cuestiones administrativas y organizativas, entre otras.

Estado de desarrollo de la didáctica y de la formación docente con orientación hacia la economía

Como comentamos en el apartado anterior, la enseñanza de conceptos y nociones económicas en el nivel medio educativo enfrenta obstáculos y dificultades derivadas principalmente de su débil tradición escolar. Esto explica también que el área de la formación docente con orientación hacia la enseñanza de la economía sea una de las más necesitadas de desarrollo. Se nota en este nivel una marcada ausencia de la disciplina económica, lo que da como resultado que docentes que han recibido poca formación en la disciplina deban enseñar conceptos y contenidos que les son propios.

Si bien esta problemática es común al resto de América Latina, explica el poco espacio que ocupa la Didáctica de la Economía. Estas mismas razones tornan atractivo el desafío de desarrollar espacios de reflexión crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Economía en los distintos niveles, y así lo entendieron un grupo de docentes de la Universidad General Sarmiento, quienes, en el marco del Instituto de Desarrollo Humano, celebran desde el año 2007, Jornadas sobre la Enseñanza de la Economía, con el fin de promover el intercambio, la reflexión conjunta y la discusión en torno a los contenidos y las prácticas docentes vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de la Economía en los niveles medio y superior.

A partir de estas propuestas y la difusión de las diversas ponencias presentadas, se ha abierto, a mi entender, un interesante camino que incentiva el abordaje de las cuestiones de la didáctica y de la formación docente con orientación hacia la economía, y el desafío para crear ámbitos de reflexión y problematización de carácter permanente.

La relación entre la Didáctica General y la Didáctica especial de la Economía

El presente apartado se propone reflexionar sobre la relación entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, para posteriormente, en ese marco hacer referencia a la Didáctica especial de la Enseñanza de la Economía.

Según Ana María Malet (2008) "en la actualidad la referencia a las didácticas específicas alude a las didácticas disciplinares, las que no se interpretan como un producto deductivo de la didáctica general, sino que analizan e interpretan situaciones y procesos de enseñanza, definen sus problemas con respecto a un contenido determinado con mayor especificidad". Y al respecto, cita a Davini: "son desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinarios" (1966: 65).

Siguiendo a Susana Barco (1989), "si aceptamos que el objeto de estudio de la didáctica general es la clase (el aula para otros), es menester aclarar cuál es la dimensión a la que se acota"(s/p). En este sentido entendemos que las prácticas pedagógicas y su escenario, el aula, aparecen como objetos complejos que deben ser analizados en diferentes niveles y por varias disciplinas, entre ellas, la didáctica general y las didácticas especiales. La Didáctica General en el escenario del aula, las Didácticas Específicas en el escenario de la comunicación de saberes.

Hoy por hoy, se considera que la Didáctica General y las Didácticas Específicas son disciplinas autónomas con áreas comunes. De hecho, la Didáctica General y las Didácticas Específicas coinciden en la necesidad de un profesional reflexivo, capaz de convertir su disciplina en objeto real de aprendizaje; y en subrayar las relaciones de cada materia con otros conocimientos propios del ámbito escolar, como el pedagógico, el curricular, los alumnos y su entorno.

De todos modos, se debe admitir que la relación entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas es una relación compleja. De ahí la necesidad de generar espacios capaces de potenciar equipos interdisciplinarios, que favorezcan el desarrollo de trabajos conjuntos, manteniendo una actitud de autocrítica y una concepción interdisciplinar[2].

Ahora bien, para referirnos al caso particular de la Didáctica especial de la Economía, debemos aclarar que sin dudas los esfuerzos pedagógicos diferirán de acuerdo a la definición de economía a la que se suscriba, de acuerdo a la concepción del carácter del alumno que se tenga, y de acuerdo a la concepción epistemológica a la que se adhiera.

Puede decirse, en un sentido muy amplio, que el propósito de la enseñanza de la economía es la formación de un pensamiento social que permita la comprensión de la sociedad en que vivimos, con especial referencia a los procesos económicos y a la formación de un sujeto crítico y participativo, consciente de que dada la complejidad y variabilidad de los procesos económicos, solo se pueden alcanzar verdades parciales y relativas[3]. Y por último, para que la propuesta didáctica sea coherente debe apoyarse necesariamente en los fundamentos epistemológicos de la disciplina[4], ya que en el conocimiento están presentes distintos enfoques o posturas a las que los docentes deben o no adherir con bases sólidas. La didáctica especial con el enfoque que adopte y los planteos que genere contribuirá a suscitar una modificación en las prácticas docentes al orientar a una permanente puesta en tensión de los marcos teóricos con las realidades del aula. Se destaca así la importancia de la epistemología y por tanto, del conocimiento de la economía como disciplina científica, para poder lograr un discurso didáctico que pueda contribuir a conectar los saberes áulicos con los saberes científicos[5], es decir, "sin fundamentación epistemológica es imposible el trabajo serio y riguroso en la didáctica general y en las didácticas especiales" (Camilloni, 1996:28).

Es necesario, como ya se explicitó, hacer referencia a los grandes paradigmas presentes en la enseñanza de la economía[6], para explicar que cada uno de ellos da cuenta de un modelo epistemológico y por lo tanto, implica un modo diferente de traducirlo en las prácticas docentes.

Las teorías, como cuerpos lógicos deductivos, no pueden ser apartadas del contexto del pensamiento en que se desarrollan, necesariamente las bases éticas y filosóficas que las sustentan forman parte indisoluble de su estructura lógica, aunque no lo manifiesten (la economía no debe ser separada de la ética) (Trevè, 1998).

Reflexiones Finales

El pensamiento económico es clave en el mundo actual y ello convierte al aprendizaje de las nociones y conceptos económicos en una fuerza fundamental en el desarrollo del pensamiento social. Este debe ser el estímulo y el desafío para trabajar en el desarrollo de este campo disciplinar que hoy día posee escasa tradición escolar. "Las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas son complejas y las fecundaciones recíprocas son necesarias[...] La didáctica general no puede reemplazar a las didácticas específicas ni estas a aquellas" (Camilloni y otros, 2007,37).

Trabajar desde la Didáctica especial de la Economía implica una organización alrededor de tres ejes: el epistemológico, el didáctico y el curricular. Esta profunda interrelación y complementación permite el abordaje de la enseñanza a partir de su múltiple combinación.

Notas

1. Weimer, V. (2011). Gacetilla de las *Terceras jornadas sobre enseñanza de la economía*, UNGS. Buenos Aires.
2. Perez, A.; Lis, D. "La didáctica general y la didáctica especial en economía", *Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas: Acuerdos, tensiones y desencuentros*, UNS, 11, 12 y 13 de agosto de 2011, Bahía Blanca. ISBN 978-987-1648-29-0.
3. Op. cit.
4. Epistemología: teoría del conocimiento, se puede entender como ciencia que estudia o analiza los problemas.
5. Para luego considerar la transposición didáctica como necesidad: "para el didacta es una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. En una palabra, le permite ejercer su vigilancia epistemológica. Es uno de los instrumentos de la ruptura que la didáctica debe ejercer para constituirse en su propio dominio, es aquel por el cual la entrada del saber en la problemática de la didáctica pasa de la potencia al acto". Tomado de: Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
6. Siguiendo el análisis de López Acotto y Gonzalo de Amézola (2004) en su trabajo "Situación y perspectivas de la enseñanza de la economía", Seminario Economía, Gobierno de la Pcia de Bs. As. DGC y E, Dirección de Educación Superior

Bibliografía

Araujo, S. (2002). *Didáctica*. Carpeta de trabajo. Buenos Aires: Ed. Universidad Virtual de Quilmes.

Barco de Surghi, S. (1988). "Estado actual de la pedagogía y la didáctica". En *Revista Argentina de Educación*. Nº 12. Bs As: AGCE.

Barco, S. (1989). "Racionalidad, cotidianeidad y didáctica". Disertación en las primeras *Jornadas Regionales de Didáctica*. San Juan: Argentina.

Camillioni, A. et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editorial Aiqué.

Coll, S. C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Davini, M. C. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales". En Camilloni, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lopez Acotto, A. y De Amézola, G. (2004). *Situación y perspectivas de la enseñanza de la economía*. DGCyE, Dirección de Educación Superior: La Plata

Malet, A. M. (2008) "Didácticas y Prácticas Docentes en la Educación Superior". En R. A. Menghini; M. Negrin (compiladores). *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?*. Bahía Blanca: Ediuns.

Pérez, A. (2008). "Los marcos epistemológicos, la didáctica disciplinar y la enseñanza de la economía". En *Revista Ensayos Académicos*. Octubre 2008. Año IX, Nº1.

Pérez, A. y Lis, D. (2011). "La didáctica general y la didáctica especial en economía". *Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. UNS, 11, 12 y 13 de agosto de 2011. Bahía Blanca. ISBN 978-987-1648-29-0. (CD)

Travé Gonzalez, G. (1998). "La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas". Universidad de Huelva. ISBN 84-95089-05-X.

Travé Gonzalez, G. (2001). *Didáctica de la economía en el bachillerato*. Síntesis: Madrid.

Tematización de la noción de transposición didáctica desde la filosofía y su didáctica

Laura Morales

> *A partir del momento en que un pensamiento se ha constituido, se ha fijado o se ha identificado en el seno de una tradición cultural, es completamente normal que esa tradición cultural lo recoja, haga de él lo que quiera y le haga decir lo que no ha dicho, sosteniendo que no es más que otra forma de decir lo que ha querido decir. Esto forma parte del juego cultural...*
>
> Michel Foucault, Estructuralismo y post-estructuralismo

Algunas consideraciones histórico-epistemológicas sobre el concepto de transposición didáctica

Yves Chevallard inicia su libro *La transposición didáctica* de forma tal que atrae la simpatía del lector filosófico. Si bien los tres primeros capítulos se titulan con una pregunta, con la que se gana esa simpatía es la que nomina la introducción: "¿Por qué la transposición didáctica?"

Podría decirse que esta es una argucia retórica del autor, pero no es así: con esa pregunta formula un cuestionamiento radical, tal como se advierte en sus formas de responderla. Allí inquiere sobre cuáles han sido las condiciones de instalación en los discursos del concepto que ha creado y su puesta en funcionamiento en la práctica (1991: 12).

Se ve en ello un aire de familia con la serie de preocupaciones foucaultianas cuajadas en el *Orden del discurso.* No hay en este trabajo una pretensión histórica, mucho menos erudita, en la búsqueda de parentesco entre ambos autores, sino que tiene por objetivo analizar qué problemas filosóficos sustentan la noción de transposición didáctica y cuáles son sus repercusiones al momento de pensar esos problemas en el ámbito de las didácticas.

Chevallard manifiesta desde este primer libro, la sorpresa sobre la extensión del concepto transposición didáctica a otros ámbitos fuera de la didáctica de la matemática. En un primer momento al campo de la

física, que luego se extendieron a otros muchos más lejanos epistemológicamente, como al de las ciencias sociales. Si bien caracteriza esos trayectos como múltiples, no duda en sostener que sus recorridos han sido ordinarios. Es decir, no se han salido del orden del discurso.

¿Qué orden? ¿De qué discurso/s? ¿Por qué este tipo de recepción? ¿Qué se trae la transposición didáctica? O para acotar: ¿qué trae al campo de la enseñanza, más precisamente, a la didáctica general y, también, a las didácticas específicas? ¿Qué promesas parece poder cumplir?

Cabe aquí retomar el vínculo entre Chevallard y Foucault. Ambos transitan lo que el segundo denomina una historia crítica de la razón. Al dar cuenta de la tradición de la que proviene, el filósofo afirma no pertenecer a la tendencia del pensamiento francés imbuida por el marxismo, el estructuralismo y el psicoanálisis:

> [...] hubo también otros individuos que no siguieron este movimiento. Pienso en los que se interesaron por la historia de las ciencias, que constituyeron una considerable tradición en Francia, sin duda como continuación de Comte. En concreto en torno a Canguilhem, que fue extremadamente influyente en la universidad francesa, en la joven universidad francesa. Ahora bien, muchos de sus alumnos no eran ni marxistas, ni freudianos, ni estructuralistas. Y si le parece, ni yo mismo (1999: 312).

Foucault pondera la influencia de esta corriente, la de la historia de la ciencia, en la filosofía francesa porque continúa pensando la pregunta kantiana sobre qué es la Ilustración: "la pregunta por lo que ha sido la historia de la razón o la historia de las formas de racionalidad "(1999: 315). Una de las figuras omnipresentes en ese escenario intelectual es la de Gastón Bachellard. Su bagaje teórico le llega a Foucault de la mano de Georges Canguilhem (1999: 316 y 317). En tanto que en Chevallard es palmaria esa figura a través de la noción de vigilancia epistemológica.

Desde esta mirada de indagación radical sobre la historia de la razón en la que abreva por tradición, Chevallard se cuestiona la posibilidad de una didáctica específica, en su caso, la de las matemáticas. Una didáctica específica, si pretende ser parte del campo del saber científico, debe ser ciencia de un objeto real y allí se vale de Althusser cuando afirma: "es preciso suponer en ese objeto un determinismo propio, una necesidad que la ciencia querrá descubrir "(1999: 12). Pero eso pareciera no suceder cuando el objeto es el sistema didáctico: en vez de determinismo específico lo que se trataría de desentrañar es "una voluntad débil, enteramente sometida a nuestro libre arbitrio de *sujetos deseantes* "(1999: 12. El destacado en nuestro).

Esta es considerada una actitud precientífica, que reduce las resistencias del objeto a las buenas y malas voluntades de los sujetos intervinientes en el sistema de enseñanza. La didáctica de la matemática está obligada a oponerse a esta actitud y en ello se le va la inscripción misma en el campo del conocimiento científico. Por eso Chevallard declara que como disciplina científica:

> Su postulado y, digamos incluso, su acto de fe (...) es que existe un objeto preexistente e independiente respecto de nuestras intenciones y dotado de una necesidad, de un determinismo propio; un objeto por lo tanto cognoscible, en el sentido en el que la actividad científica, en todas las áreas en que se ha desplegado hasta ahora, pretende conocer el mundo (1999: 14).

Este objeto, en virtud de que se inscribe en un proceso histórico, se caracteriza como objeto tecnocultural. Haciendo alusión a Montesquieu [1], Chevallard se pregunta cuál es el "espíritu" de este objeto tecnocultural que es la didáctica de la matemática. Proponemos una extrapolación, siempre peligrosa, que lleva a preguntar cuál es en realidad ese objeto, ya no circunscripto a las matemáticas, sino abierto a las didácticas específicas y a la didáctica general. Si tenemos en cuenta el epígrafe de este trabajo afirmaremos, entre otras cuestiones, que es un juego que se realiza entre docentes, alumnos y un saber. Pero, ¿todos los campos jugarán el mismo juego por ser parte del sistema didáctico?, ¿cómo se limita el saber al distinguir entre saber sabio y saber enseñado? ¿por qué llamar saber sabio a uno de los saberes, el académico?

La noción de transposición didáctica afirma como creación didáctica el paso de un contenido –caracterizado como "de saber"– a otro, el contenido a enseñar. La apuesta a esta creación como didáctica, lejos está de desvincularse de la recepción que ha tenido esa noción, surgida en el seno de la denominada escuela francesa de didáctica de las matemáticas. Los desarrollos de esta escuela sobre el tratamiento de los contenidos se dan en el contexto de advenimiento de las didácticas específicas. Estas disciplinas, y ello se entrama con la recepción del concepto de transposición, surgen como respuesta al proceso atravesado por la didáctica general que, en sus vaivenes teóricos, había pasado de los avatares del riguroso prescriptivismo a un interpretacionismo que diluyó su capacidad propositiva sobre los procesos de enseñanza (Davini, 1996; Steiman y otras, 2004).

Dentro de la pendular respuesta que se ha dado a lo largo de la historia de la didáctica a la pregunta sobre si: "¿Es la propia disciplina o son los aprendices los que se convierten en el eje estructurador de la enseñanza? "(Zabalza, 2001: 16), la centralidad en los contenidos y la lógica disciplinar –tal como la concibe Chevallard– fue extrapolada a otras didácticas específicas y, luego, a la didáctica general. Extrapolación que muestra, una vez más, la presencia del logocentrismo en el campo de las ciencias de la educación al momento de dar cuenta de su condición propositiva.

Algunas consideraciones sobre la disposición y la transposición didáctica desde la didáctica de la filosofía

Quizá una de las frases que mejor condensan el logocentrismo occidental es la que inicia el libro Alfa de *Metafísica*: "Todos los hombres desean naturalmente el saber". Pero cabe transformar en pregunta la afirmación de Aristóteles: ¿todos los hombres desean naturalmente el saber? Ya de manera subrepticia, este interrogante se cuela en una lectura atenta del maestro de Aristóteles, cuando expone de forma alegórica la potencia iluminadora del *logos* como razón. ¿Cómo explicar, si no, que el prisionero que va al encuentro del *logos* debe ser forzado a salir de las sombras de la caverna?

Este interrogante (imperceptible fisura a lo largo de la historiografía de la filosofía occidental) hace eclosión en el mentado desencanto y destrucción del sujeto clásico y ha devenido en el transcurso del último tercio del siglo XX en la cuestión de la subjetivación. Esta ha tomado cuerpo en distintas perspectivas filosóficas, en una de ella es donde discurre la siguiente idea: discursos y pensamientos son actos encarnados en dispositivos de deseo; tal es la posición, entre otros, de Jean-Francois Lyotard. Tesis amigable con la filosofía, cuya etimología tiene la marca del amor, del querer, aspirar. En *¿Por qué filosofar?* Lyotard, sostiene: "Filosofar no es desear la sabiduría sino desear el deseo "(1989: 95).

El deseo ha caracterizado, de la mano del francés, parte del debate latinoamericano sobre la enseñanza de la filosofía y, aun más, de su misma posibilidad. Alejandro Cerletti considera que

> [...] no es posible enseñar a "amar" la sabiduría, como, por cierto, no es posible transmitir una fórmula para enamorarse. [...] Podemos intentar enseñar, como hemos sostenido, una actitud filosófica, pero entre el preguntar del filosofar y el querer filosofar hay un salto que sobrepasa a todo profesor: Es la distancia entre el deseo de saber (filosofía) y el deseo del deseo de saber (el deseo de filosofía). Esto nos vuelca a una situación paradójica: lo esencial de la filosofía es, constitutivamente, inenseñable, porque hay algo del otro que es irreductible: su mirada personal de apropiación del mundo, su deseo, en fin, su subjetividad (Cerletti, 2008: 37).

Ante la posibilidad de diluir el enseñar filosófico, Olga Grau afirma:

> Enseñar el deseo por la filosofía es mostrar al otro nuestro propio deseo, exponernos en nuestra vacilación, indicar el movimiento de incertidumbre [...] Enseñar la filosofía sería enseñar el deseo en el sentido de saber de él, enseñar una mirada cuestionadora que piensa las condiciones en que se desea, y cómo deseamos; que piensa los objetos que se han deseado en la filosofía, y la permanente apertura del espacio filosófico (2007: formato digital).

Si el deseo por la filosofía es inenseñable o está en los bordes de lo inenseñable, existiría un límite: el de la no existencia del deseo por la filosofía, el no deseo de filosofía de aquel al que se le quiere enseñar. Pero, en definitiva, la inaprehensibilidad del otro, ¿no es el límite de toda relación intersubjetiva? En la voz poética de Alejandra Pizarnik: "Es tan lejos pedir. Tan cerca saber que no hay" (2011: 206).

Chevallard también vislumbra esta perspectiva de la enseñanza a la luz del deseo, pero para él centrarse en los "sujetos deseantes" es perder el rumbo que permite la constitución del objeto de la disciplina, garante de la cientificidad. Es importante señalar que en estas afirmaciones el matemático hace referencia a su campo, pero también al de la enseñanza en general.

¿Qué significa pensar una historia de la transposición en el marco de la historia de la razón occidental y ponerla en tensión con estas posturas que tematizan la enseñanza desde el deseo? Significa señalar un límite a la razón teórica -fundamentalmente en el ámbito escolar– como maquinaria que puede modelar, sin más, la subjetividad, pues está transida por múltiples cuestiones.

Así, si inquirimos sobre la enseñanza de la filosofía y no la agotamos en el *logos* omnisciente, cabe pensarla como la trasmisión de una relación con el saber, de una experiencia, más que con un contenido específico. En palabras de Filipe Ceppas:

> [...] el profesor es alguien que propaga una cierta atención, una cierta postura investigativa, de modo semejante al metal trasmitiendo calor. El profesor contagia al alumno. De Sócrates a Wittgenstein, la filosofía y su transmisión son pensadas bajo la forma del contagio, sea por la manía, por la intervención de un daimon, sea incluso como una dolencia de la que debemos curarnos. Y si la relación con el saber propia de la filosofía es, por definición, una relación fraterna, amorosa, en este sentido trasmitir la filosofía es también, necesariamente, hacer sentir. Nunca es una relación solo intelectual, cognitiva[2] (2011: 47).

Sin embargo, la noción de trasmisión que esboza Ceppas, al decir que la enseñanza de la filosofía no solo es una relación intelectual, cognitiva, implica la trasmisión de un contenido. El aspecto del querer, con su consiguiente correlato de poder[3], hace centro en una disposición, un disponerse, una actitud. Pero, el entrar en relación con un objeto de conocimiento implica algo más, eso que según Chevallard se transpone.

Analizar la enseñanza desde la perspectiva de la transposición didáctica es pensar no solo en cómo enseñar sino también en qué es lo que se enseña, y esto es aun más relevante en el ámbito de la filosofía si se toma como punto de partida la siguiente tesis: el problema de la enseñanza de esta disciplina es un problema del campo de las ciencias de la educación fundado en la propia tematización filosófica, tanto de la enseñanza como del propio objeto a enseñar, la filosofía.

Si para enseñar y aprender filosofía hay que disponer de una actitud para el pensar y si el enseñarla es la búsqueda de trasmitir una experiencia con el saber, de contagiarla, ¿qué y cómo esa disposición entra en relación con el objeto de conocimiento, la filosofía? Desde nuestra perspectiva, la filosofía no puede reducirse ni a un objeto, la filosofía como disciplina, ni a un sujeto que la cultiva al hacerla[4], el filosofar. Ambos polos, en constante tensión y alianza, dan vida a una relación: la de un saber cultivado por una actitud. Así, el problema del saber no es un problema centrado en la teoría, es también un problema de la filosofía práctica.

El panorama actual de la filosofía institucionalizada pareciera no ser demasiado afín con lo antes dicho. Sin embargo, la tradición de considerar la filosofía solo como un complejo objeto de conocimiento, lejos está de hundir sus raíces en los inicios de la tradición filosófica occidental. Tal como lo ha demarcado Pierre Hadot (2006), podemos hacer una diferencia entre los elementos constituyentes de la filosofía, que en sus inicios en Occidente no existían independientes uno del otro: la filosofía como un modo de vida y la filosofía como discurso. En esa amalgama, la filosofía es concebida como un conjunto de nociones y técnicas; y quien las pone en juego, ya sea formulándolas, oyéndolas o leyéndolas, tiene por objetivo cambiar la manera de mirar, tanto al mundo externo como su interioridad y, a través de ello, lograr una transformación en su persona y en su manera de relacionarse con el mundo y con los otros.

El progresivo abandono de la filosofía como modo de vida –desde la perspectiva filosófico-historiográfica de Hadot, que aquí se comparte– tiene su albor en el seno de la tradición de las universidades medievales y su escolástica. Esta transformación del filósofo como filósofo profesional, como erudito de un lenguaje técnico, alcanza su cenit con la filosofía moderna[5].

Luego de este recorrido por la historia de la razón, cabe volver a la noción de juego de la que habla Chevallard, cuando afirma que el didacta de la matemática se interesa por el que realizan el docente y los alumnos con el saber matemático.

Si tomamos a quien posibilitó la formulación del concepto de transposición didáctica, Michel Verret, la didáctica es "la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden" (citado en Gómez Mendoza, 2005: 84). ¿Qué parte del juego pueden enseñar los que saben?

En el campo de la filosofía acordamos con que se puede trasmitir una actitud, una disposición, aunque esto no garantiza que otros la deseen ni, mucho menos, que ya no cuente con ella sin la mediación de la filosofía institucionalizada. Pero, también se trasmite un *corpus* de saberes que quienes cultivan la filosofía de manera sistemática e institucionalizada creen valioso; es decir, se trasmite un discurso filosófico.

Cada discurso tiene sus reglas de juego; en el caso del filosófico, estas se complejizan porque lejos está de tener una lengua estándar. Sin embargo, el hilo que enhebra todos los discursos filosóficos es la problematización radical de algún o algunos aspectos de lo dado. Por ello jugar el juego didáctico, en filosofía, no será tratar el discurso filosófico en el sentido de hacer asequible un producto, sino dar las condiciones que permitan aprehender el proceso de problematización que lo ha originado, con la consiguiente reconstrucción del bagaje de respuestas que se dan –a través de algunos portavoces– en los distintos dialectos filosóficos.

En ese sentido es muy contundente la siguiente afirmación:

> La educación filosófica parece capaz de aportar una perspectiva de lo didáctico como proceso inverso al de la transposición didáctica. Antes que atomizar y secuenciar cada saber para enseñarlo, esta perspectiva lo ubica en la situación problemática en que se genera, en el vacío de sentido a partir del cual trabaja, en sus supuestos, en sus interrelaciones conflictivas con otros saberes (Berttolini y otros, 2010: 2).

A MODO DE CIERRE, ALGUNAS ACLARACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA Y LAS DIDÁCTICAS

Si bien pensamos que no se puede enseñar a pensar, pues ningún grupo social tiene el monopolio de esta práctica, sí se puede invitar a ello a través de la filosofía y, como buenos anfitriones, hay que preparar la mesa del filosofar. Ese es el papel de la didáctica de la filosofía. Sin más, se pensaría que para tender esta mesa basta con esta didáctica específica, por lo que vale hacer algunas aclaraciones.

La concepción aquí planteada busca cuestionar la hiperespecialización, pues considera que es una forma de producción y consumo propia de un capitalismo que va de bruces con una filosofía entendida como modo de vida. Lejos se está de proponerla, por lo tanto, en el plano de la cuestión de la enseñanza tanto de la filosofía como de cualquier otra disciplina.

Barrer con el campo de la didáctica general, con su propio nudo de problemas y tratamientos, ayuda a quienes trabajamos en la educación institucionalizada a alimentar la ilusión de que solo cuenta lo que sucede en cada una de nuestras aulas en torno a nuestra propia disciplina. Así, simplifica y empobrece los múltiples significados de la enseñanza.

Los canales que comunican a la didáctica general con las específicas, en este caso la de la filosofía, no son lineales, ni piramidales. Se transita en y con múltiples tensiones, de las cuales no son menores las relacionadas con diferentes ejercicios de poder que se surcan al construir saberes. Pero, ni remotamente acordamos con las posturas de que el tratamiento filosófico de la enseñanza de la filosofía salda por sí solo el abordaje del problema. El pensar junto con otras disciplinas, como aquí lo hemos hecho con la didáctica de la matemática, o como puede ser con la didáctica general, permite ver que los complejos juegos que se dan en el aula no se agotan en un solo discurso ni en un solo tipo de prácticas.

Así podremos tomar recaudos para enfrentar dos peligros: por un lado, el de la centralidad del contenido, al que se piensa accesible, sin más, a través de las técnicas en boga de la academia; y, por otro, al de la centralidad en la experiencia, que reduce a una disposición intransferible de cada sujeto el acto intersubjetivo de enseñar y aprender, sin reconocer que es producto de determinadas prácticas sociales

y puede, además, dar cauce a otras nuevas. Si bien aquí se considera que tomar recaudos no elimina los peligros, el estar atentos a la complejidad de los juegos de la enseñanza institucionalizada nos dará mayor protagonismo, y por ende responsabilidad, al momento de la trasmisión.

Para ello, bienvenido ese canto coral de las didácticas, con el desafío que implica entonarlo. Desafío, entre otras cuestiones, de saber que una tradición cultural no tiene dueños inconmovibles y, por eso, tal como se destacó con la cita que encabeza lo aquí escrito, los pensamientos, las nociones de esa tradición son herramientas para formular otras completamente nuevas, bajo el amparo de lo ya dicho. Tal ha sido, en parte el derrotero del concepto de transposición didáctica, lo que muestra su potencia.

Notas

1. Es interesante señalar cómo en esta alusión Chevallard sigue el rastreo de la historia de la razón, pues en la búsqueda de la constitución la enseñanza como objeto científico, retoma a Althusser en su referencia a que la política antes de Montesquieu estaba en una situación epistemológica igual a la de la enseñanza.
2. Traducción propia.
3. La alusión al poder se debe a que la consideración en torno a la disposición aquí planteada se encuadra en la noción teórica de dispositivo como conjunto heterogéneo formado por "discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas" (Foucault, *Saber y verdad*, 1985: 128). Este conjunto de positividades están en el orden del gobierno de los hombres y, por ende, responden a una emergencia histórica, en una red y un juego de poder determinados.
4. En ese marco se piensa la filosofía como filosofía filosofante. Este concepto surge de un proceso teórico, práctico y experiencial de un grupo universitario abocado a la filosofía con niños, niñas y adolescentes en la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. Esta filosofía plantea el hacer un objeto: la filosofía, y al hacerlo, construirnos junto con el pensamiento de los otros. Filosofía que se va haciendo al practicarse en el aula e implica una forma de relacionarse con los saberes desde una actitud vinculada con la vida, en oposición a la a la historia cristalizada de la filosofía como mera repetición de teorías y saberes ajenos. De esta forma se valora la originalidad de todo pensar en función de la relación que guarda con la realidad histórico-social, tal como se sostiene desde el pensar situado cultivado en nuestra América Latina y no en el hecho de tener lugar en un ámbito institucionalizado de gran prestigio. Por ello la filosofía filosofante se opone a la academicista, pero no a la presencia de la filosofía en el espacio público escolar y universitario. Esta oposición se debe a que las prácticas academicistas se centran en la reproducción y divulgación hiperespecializada del objeto y con ello desplaza u olvida al sujeto, hacedor de ese objeto y a su actividad (Morales y Rodríguez, 2001).
5. A los fines de dar cuenta de los procesos de la historia de la razón occidental es muy importante destacar, sin entrar en detalles por las características de este trabajo, la influencia de Hadot en el denominado último Foucault, que vuelve a la antigüedad a fin de dar algunas claves sobre las formas de subjetivación de occidente. Para ambos la razón moderna dejó de lado la autotransformación como una de las claves del acceso al conocimiento y la verdad (Hadot, 2006 y Foucault, 1992).

Bibliografía

Berttolini, M., Langón, M. y González, I. (2010). "Para pensar tensiones en las prácticas filosóficas de aula". En Uruguay educa. Disponible en: http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=209400&GUID=3f06dec3-bcbc-464a-93fa-3de15ef1993c. Consultado por última vez el 2 de marzo de 2012.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Ceppas, F. (2010). "Desencontros entre ensinar e aprender filosofía". En *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 15, nov/2010-abr/2011. Disponible en: http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5336/4446. Consultado por última vez el 18 agosto de 2011.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Davini, M. C. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales". En Camilloni, A. y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1985). *El juego de Michel Foucault, entrevista con A. Grosrichard y otros*. Madrid: La piqueta.

Foucault, M. (1992). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1999). "Estructuralismo y postestructuralismo", entrevista con G. Raulete. En *Obras esenciales. Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

Gómez Mendoza, M. A. (2005). "La transposición didáctica: historia de un concepto". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Volumen 1, Julio-Diciembre. Disponible en: http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana1_5.pdf. Consultado por última vez el 20 de agosto de 2012.

Grau, O. (2007). "Reflexión en base a una pregunta: ¿puede el deseo por la filosofía ser enseñado?". En *Revista la U*. Universidad Nacional de San Juan, Argentina - Julio 2007 - Año IV - Nº 29. www.unsj.edu.ar/revista/revista29/oga_grau.htm. Consultado por última vez el 8 de marzo de 2011.

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales*. Madrid: Ediciones Siruela.

Lyotard, J. F. (1989). *¿Por qué filosofar?*. Barcelona: Paidós.

Morales, L. y Rodríguez, L. (2011). "La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los 90. Un análisis desde la filosofía filosofante". Ponencia presentada en las *XVII Jornadas sobre enseñanza de la Filosofía, Coloquio internacional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. En prensa.

Pizarnik, A. (2011). *Poesía completa*. Buenos Aires: Lumen.

Steiman, J., Misirlis, G. y Montero, M. "Didáctica general, didácticas específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina". En *Centro de estudios de Didácticas Específicas de la Universidad Nacional de San Martín*. Publicado en http://www.dfpd.edu.uy/ifd/mercedes/materiales/didacticassteiman_misirlis_montero.pdf

Zabalza, M. (2001). "El sentido de las didácticas específicas en las ciencias de la educación". En actas del *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada.

Epílogo

Diálogos didácticos. Hoja de ruta

En el transcurso de las *Jornadas Nacionales de Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*, se desarrolló un espacio en el que un grupo de expertas dialogaron libremente, a partir de preguntas formuladas por una coordinadora, y explicitaron sus puntos de vista ante los diferentes interrogantes que se formularon.

La relevancia y profundidad de los contenidos abordados justifica su inclusión como epílogo de este libro.

En el transcurso de estos diálogos surgieron temas emergentes que se destacan como una hoja de ruta para su lectura:

- agenda de la didáctica en contextos escolares y en contextos no escolares;
- agenda tradicional, una agenda clásica y una nueva agenda;
- articulación entre el saber y experiencia, entre teoría y práctica;
- distancia entre lo que plantea la política y las condiciones de recepción de las innovaciones;
- el sentido entre norma y acciones,
- ¿quién va a ser el sujeto en esas sociedades del futuro?, ¿cómo preparar para esa no visibilidad?;
- las ganas, la motivación, el interés;
- demanda, escucha y situaciones de enseñanza;
- acompañamiento generando espacios potenciales de formación.

A aquellos lectores que se sientan convocados por los temas tratados, los invitamos a que nos escriban con sus aportes, para generar nuevas vías de debates.

amalet@criba.edu.ar

marga@criba.edu.ar

Coordinadora (C.)

—La pregunta con la que abriremos el diálogo es: *si tuvieran que pensar una agenda de la didáctica, ¿qué problemáticas incluirían?*

Elisa Lucarelli (E. L.)

—Voy a tomar el tema por lo que no es. Nos propusimos no trabajar con los aspectos más clásicos, o los objetos más clásicos de la didáctica, prácticas también, sino que tratamos de darle una vuelta a esta cuestión de la evaluación, las estrategias, los objetivos, el currículum, la enseñanza, darle una vuelta para ver hoy día cómo se tensan esas prácticas, esos objetos, en función de los desafíos que se le presentan a la educación en contextos de escolaridad, y por lo tanto a la enseñanza también.

En el caso concreto mío, que trabajo con la problemática de la didácticas en el nivel superior y en la universidad en particular en cuanto a problemáticas de investigación, uno de los temas que me parece que tensan tanto al currículum como a las estrategias, es cómo articular la enseñanza en los momentos teóricos y prácticos, de qué manera articular estas fases de la consecución del conocimiento. Y esto en el caso de la educación universitaria, de la educación superior, se cruza con varios problemas: en primer lugar el problema de entender el aprendizaje, como en cualquier otro nivel; el proceso de articulación entre momentos teóricos y prácticos en función de la perspectiva que cada docente o grupo de docentes tiene. En este sentido no podemos dejar de lado el tratamiento de los fundamentos epistemológicos que aparecen con perspectivas fragmentarias o articuladoras de lo teórico y lo práctico. Desde otro lugar, también tenemos que considerar los problemas institucionales.

En el caso de la enseñanza de nivel superior y de la enseñanza universitaria, esta articulación de lo teórico y lo práctico se tensa por la incorporación, como objeto a enseñar y a aprender, de las prácticas profesionales. Prácticas profesionales que se incorporan en la enseñanza de grado en algunas carreras más estructuradas, en otras aparece como práctica final, revelando a la vez cuál es la lógica y la epistemología que está detrás de esa incorporación en el currículum y en la enseñanza. Entonces esta didáctica específica que nosotros trabajamos se convierte en un tema de importancia en el momento actual y que aparece junto a las políticas de la incorporación de las prácticas profesionales supervisadas que la normativa nos está señalando.

Entonces cómo resolverlo y cómo no hacer de esto solamente un aspecto específico de un momento, sino cómo hacer que esta incorporación dé vida a todo el proceso de enseñanza y todo proceso curricular. Esto me parece que es desde este ángulo muy específico, para mí es uno de los temas de la agenda. Ahora espero que mis compañeras digan cuáles son los otros temas.

Anahí Mastache (A. M.)

—Retomando lo que decía Elisa, ella planteó la agenda de la didáctica en contextos escolares, y yo me preguntaría los aportes de la didáctica y el lugar de la didáctica en espacios no escolares: en la formación para el trabajo, en la capacitación en empresas, en sindicatos, en la formación política, en la formación social en las ONG. Me parece que hay todo un campo que excede lo escolar que tiene que ver con aspectos que hacen a la formación, habría que discutir qué lugar ocupa allí la enseñanza, el aprendizaje,

la formación, la capacitación, la multiplicidad de términos, nociones. Cómo la didáctica incluye estos espacios, si los incluye, o qué aporta a estos espacios. Me parece que ahí tenemos todo un ámbito que normalmente queda desde lo no formal, y queda con una mirada que me parece que muchas veces incluye la didáctica pero que otras veces obvia las cuestiones propias de la didáctica y que en realidad son parte de lo que requiere alguien que se está proponiendo un fin de formación. Me parece que este sería otro aspecto a considerar.

María Clotilde Yapur (M. C. Y.)

—Me pregunto qué cosas son importantes ahora en la didáctica. Anahí (Mastache) contesta en términos de las nuevas exigencias planteadas por la ley, serían las nuevas modalidades, estas que se presentan para la educación media y que implican nuevos sujetos. Entonces serían unos sujetos, unos espacios y unos tiempos diferentes. Y obviamente, cuando comparo con lo que nosotros hacemos en la facultad, que es una tradición viejísima de preparar docentes para la enseñanza media y con mucho esfuerzo, estamos ampliando la educación superior y la primaria, claro, esto sería un diseño curricular muy tradicional todavía para formar profesores de geografía, historia, artes plásticas, etcétera… sería toda una propuesta. A mí me parece interesante y creo que vale la pena, pero hay un problema más de fondo que es el tema entre la política y las acciones. Porque efectivamente si uno se pone a pensar en estos últimos años, ha habido una cantidad de programas, de proyectos de ampliación de la jornada escolar, ahora el de Conectar Igualdad, una inmensa cantidad de proyectos que implican nuevas formas de encarar la enseñanza y de hecho, nosotros hacemos como universitarios capacitaciones en eso y formamos parte. Sin embargo hay muchas quejas en relación a que la gente no está entusiasmada, no hay como "sabor", no hay entusiasmo. Creo que en términos quizás teóricos, quizás de investigación, esa forma de saber hecha entre intenciones y acciones, habría que volver a instalarla a la luz de nuevos espacios, de nuevos sujetos, pensando que incluso hay pocas cosas para descubrir, me parece a mí, en el siglo XXI.

Pongamos el ejemplo: entramos con nuevos sujetos, con nuevos espacios, con nuevos tiempos, con los recursos tecnológicos, con todo el aparataje del siglo XXI. Pero si no tenemos ganas, si no tenemos futuro, si no percibimos un empeño, un compromiso, creo que es un tema que queda ahí en el aire.

Sonia Araujo (S. A.)

—Yo voy a intervenir con relación a lo que planteó Elisa porque yo considero también, y por ahí tiene que ver con lo que uno hace, que el problema de la articulación entre el saber y experiencia, entre teoría y práctica, me parece que es un problema nodal para los que trabajamos con profesores, que de alguna manera me parece también que lleva a pensar cuál es el mejor tipo de conocimiento, y cuál es el conocimiento que configura el objeto de la didáctica, y cuál es la forma de transmisión o el mejor modo de transmisión de ese conocimiento cuando sabemos que las prácticas, la enseñanza, el trabajo docente, no se sostienen solo en el conocimiento científico. Hay un pensamiento intuitivo, digamos, que lo está sosteniendo, que pervive, que no se modifica, que está todo el tiempo ahí sustentando el trabajo.

Me parece que ese es un punto que para mí es central, ¿por qué?, porque persiste todavía el tomarlo como un saber a ser aplicado, la didáctica en los profesores, porque muchas veces también volvemos a

las cuestiones más tradicionales sobre lo metodológico, que si la didáctica no se ocupa de esto lo ocupan otras disciplinas, y porque me parece también que tiene que ver un poco con lo que planteaba Clotilde de la articulación de lo político con lo didáctico. Me parece que en la didáctica deberíamos tener o generar algún tipo de conocimiento que nos permita comprender cuáles son las condiciones de la innovación en contextos institucionales particulares, de manera que no haya una distancia muchas veces excesiva entre lo que se está prescribiendo y lo que es posible, factible, viable, justificable desde el punto de vista ético en el campo de la enseñanza. Creo que uno de los temas desafiantes, insisto, hace al recorte de la didáctica y a mí me parece que hay propuestas que iluminan y que pueden tener elementos propositos.

Lo propositivo debe ser pensado en términos de aportar a una sabiduría docente, que hace al origen, pero que hace también a la definición de qué tipo de conocimiento tiene que aportar la didáctica a cualquiera que trabaje en la docencia, en el espacio escolar o no escolar, me parece que también lo podríamos pensar en lo no formal, pero donde yo también estoy preocupada en el sentido de lo que plantea Clotilde. En el sentido de si es falta de ganas o es un problema de distancia de lo que plantea la política y las condiciones de recepción de las innovaciones que esa política está planteando. Entonces me parece que la didáctica tiene que acercarse a la política, es muy difícil, pero me parece que la didáctica, el currículum, tiene que ser pensado de manera articulada.

Marta Souto (M. S.)

—Retomando el problema de las ganas, yo creo que uno tiene que tener en cualquier disciplina en la cual trabaja una mirada mucho más amplia de esa disciplina, o sea que va más allá de esa disciplina. El problema de las ganas es un problema existente actualmente en las distintas generaciones. Una generación como la mía, ya antigua, yo ya tengo sesenta y ocho años para que se ubiquen, es una generación que apostó mucho a las ganas, apostó mucho a las utopías, aun cuando a nosotros nos tocó vivir momentos políticos y sociales realmente muy difíciles y muy escabrosos. Tal vez la misma consecuencia de las guerras mundiales y en especial de la segunda Guerra Mundial, que generaron estudios en muy distintas disciplinas para poder tratar de entender qué es ese ser humano que es capaz de matar a los otros por razones políticas, por cuestiones de poder, por cuestiones de dominio. Y ahí surgieron disciplinas, por ejemplo, como la psicología social, que dan lugar a los estudios de los grupos, de las instituciones, a ciertas perspectivas de la microsociología, las teorías interpretativas, es decir, que se van generando como modos de conocer y con preocupaciones que tenían que ver con aquellas barbaridades que el hombre mismo había creado.

Hoy estamos de nuevo frente a la barbarie humana. Hoy estamos de nuevo frente a lo inhumano, como Jean Claude Filloux dice que hay en lo humano. La educación y la didáctica en especial siempre han trabajado, y así quedó desde el comienzo, sobre una base de un pensamiento utópico. Entonces cuando nos enfrentamos con realidades que nos muestran que esas utopías poco tienen que ver con las realidades, es como que nos falta una fuerza impulsora porque nos queda cortada esa posibilidad de pensar en función de ideales y de un futuro. Lo que pasa es que lo que tenemos que aprender es a pensar en un futuro absolutamente incierto. Y lo podemos ver esta semana: lo que está pasando con la economía mundial, previsible ya en el 2008, y para cualquiera que ve y entiende algo de economía aunque sea a nivel de la lectura de los periódicos. Lo que va a significar para el mundo la ruptura del orden mundial establecido en términos de la economía, no tenemos la menor idea de lo que es. Y ninguno de nosotros

la tenemos porque los economistas se montan en las abstracciones, abstracción tal como el mercado. Nosotros escuchamos hablar "los mercados tal cosa", parecería que tienen cara, no, los mercados son una abstracción absoluta. Son estadísticas, son movimientos abstractos, son modelizaciones que se suponen, detrás de las cuáles estamos los seres humanos que vamos a sufrir las consecuencias de esos movimientos.

Pero ¿qué es lo que va a pasar en la realidad, por ejemplo a partir de este tipo de cosas?.¿ Qué es lo que va a pasar en Europa, que apostó hace unos años a la unidad territorial sobrepasando las nacionalidades y hasta generando un mercado común europeo, fondos comunes, etcétera, y que hoy se ve justamente, frente a los problemas de poder hacer frente ya no solo a Grecia, que entró hace relativamente poco, sino a Italia, que está en el centro mismo de la cuestión; a Inglaterra. ¿Qué movimientos sociales, como está pasando en este momento en Inglaterra, se generan a partir de esto?. ¿Quién puede prever el futuro de los indignados de España?. Lo que quiero decir es que no podemos seguir pretendiendo un futuro visible. Lo que tenemos que tener claro es que ese futuro no es visible. Porque nosotros, que somos la gente de la educación y de la formación, tenemos que tener la cabeza tan abierta como para poder decir "bueno,¿ qué podemos ofrecerle a las generaciones venideras frente a un futuro tan incierto?, ¿qué es lo que les va a poder permitir asentarse de alguna manera sobre sus propios pies, para poder hacer algo dentro de ese futuro?. Con el campo profesional que mencionó Anahí (Mastache) y lo planteaba Elisa (Lucarelli), hay una cuestión: nosotros estamos en este momento terminando una investigación sobre el tema de la formación profesional en algunas carreras universitarias y abriendo el proyecto de la formación profesional en la formación en las prácticas de los docentes, que también es formación profesional. Y al armar el marco teórico y estudiar las cuestiones del trabajo, hay una cuestión importantísima que es aquello que los especialistas en trabajo y en sociología del trabajo llaman "el desafío del no trabajo". Porque la realidad es que en no mucho tiempo, y ya hoy se está viendo, la realidad es que no va a haber trabajo remunerado, en el sentido que el trabajo ha ido tomando. Al trabajo se lo define por una utilidad social, pero ha ido tomando, desde hace mucho tiempo, un sentido de trabajo remunerado, y ha quedado atado a la remuneración. Pues esto se corta y ya estamos viendo que se corta. Entonces ¿qué formación dar al ciudadano frente a un mundo caracterizado por este enorme desafío del no trabajo? Tenemos que abrir la cabeza, como diría Morin, tenemos que abrir la cabeza porque hay que pensar con muchísima amplitud y sin miedo en todos estos problemas. Entonces, pretender que un joven que entra a la universidad o que entra a la escuela media tenga ganas en este desconcierto, es como un imposible.

Nos tenemos que plantear cómo generar algunos espacios donde podamos despertar el deseo, en algún punto, para que ese deseo, deseo inconsciente, pueda movilizarse en acciones concretas que le permitan al estudiante hacer algún camino de formación o algún camino de enseñanza. Me salgo un poco del campo de la didáctica, pero creo que no podemos seguir cerrados en "las mías". Tenemos que pensar con mucha más amplitud, y la gente que trabaja en educación tiene que estar en las grandes discusiones acerca de lo que es el porvenir, de lo que van a ser como posibles caminos, esas sociedades del futuro y además de quién va a ser el sujeto en esas sociedades del futuro. Nosotros construimos subjetividad en la educación. Ahora ¿qué subjetividades?, no se sabe. ¿Qué influencias tiene toda la tecnologización ¿Qué influencias va a tener en la formación y en la enseñanza el predominio de la información sobre el conocimiento? Nosotros decimos conocimiento... pongamos un signo de interrogación. A ver, ¿dónde está el conocimiento? ¿Cuál es la diferencia entre información y conocimiento? Esto es una cuestión

básica. ¿Cuál es la diferencia entre información, conocimiento y saberes, que no son lo mismo? En estos traslados terminológicos que hacemos en nuestras disciplinas se sustituyen saberes por conocimiento, no es lo mismo el saber que el conocimiento. Son raíces distintas, importancias distintas de la experiencia de lo vivido, son cosas muy distintas. Simplemente este es mi aporte.

E. L.

—Me pregunto ¿cómo es el contexto donde se resuelven también problemas didácticos? Y entonces, ¿cómo preparar para esa no visibilidad?, ¿quién va a ser el sujeto en esas sociedades del futuro?, tiene que ver con uno de los aspectos, con lo metodológico, porque es un entrenamiento. Podemos ir entrenándonos, formándonos, también a través de determinadas estrategias y por supuesto, contenidos, porque este puede ser también un contenido a incorporar en los planes de estudio y no siempre está.

Liliana Sanjurjo (L. S.)

—Me resulta a veces esclarecedor distinguir cuando hablamos de "nueva agenda", que me parece un concepto potente porque da lugar a discutir nuevas problemáticas, nuevos escenarios, no solo conceptos nuevos de teoría. Podemos distinguir entre lo que podría ser una agenda tradicional, una agenda clásica y una nueva agenda. La agenda tradicional tendría que ver quizás con poner en el centro de la didáctica el método y el método entendido como pasos, procedimientos lineales a seguir para lograr un objetivo. En esa agenda tradicional se intentó con esta cuestión responder a la problemática de cómo enseñar todo a todos. Una muy buena utopía en su momento que en este escenario ya no nos alcanza pero como lo dijimos en la conferencia de ayer y como lo enfatiza Marta, la dimensión utópica de la didáctica y de la enseñanza es algo inherente constitutivo

Y también me parece interesante pensar en la agenda clásica, porque hay algunos temas que los encontramos planteados hace mucho tiempo. Algunas problemáticas ya fueron planteadas por la escuela nueva , la que toma mucha fuerza detrás de una utopía, entre las dos guerras mundiales, pensando cómo podía hacer o qué podía hacer la escuela para formar un hombre nuevo quizás, seguramente en una posición un tanto ingenua depositando en la escuela el logro de toda esa utopía.

Ya aparecen conceptos y preguntas interesantes; una pregunta que hemos olvidado: el por qué enseñar, ¿creemos en la posibilidad de cambio y mejora de los sujetos, la posibilidad de constituir nuevas subjetividades, y que la educación pueda contribuir a la construcción de un mundo mejor? Es una pregunta olvidada, pero una vieja pregunta, es un tema de la vieja agenda que a veces a lo mejor disputamos incluso entre la pedagogía y la didáctica, pero no hay posibilidad de pensar en una intervención si no nos respondemos a esta gran pregunta. Incluso la pregunta acerca de la finalidad tiene que ver con el concepto de utopía, precisamente, nos permite recuperar ese concepto, tiene que ver con los conceptos de creatividad e intuición, que también son algunos temas de la agenda clásica. ¿Por qué la distingo de la tradicional?, porque la tradicional sería aquella que ya ha sido superada no solo por las teorías sino por estos nuevos escenarios. En cambio, en algunas problemáticas de la agenda clásica, no solo las podemos resignificar en otros escenarios, sino que también nos sirven para pensar y problematizarnos tanto en lo escolar como en otros espacios posibles.

En la Universidad de Rosario, en la carrera de Ciencias de la Educación, desde el surgimiento de la carrera, los residentes hacen residencias frente a curso en enseñanza, en enseñanza clásica también y en otros espacios, y eso ayudó a abrir la cabeza y pensar, incluso potenciar algunos aprendizajes en función de lo escolar también. Entonces, de esa manera, se permite recuperar algunos de estos conceptos o problemáticas clásicas, estas preguntas clásicas de por qué enseñar, para qué, qué, a través de qué métodos, el concepto de comprensión, de enseñanza, de formación. Si bien fuertemente ahora lo retomamos quienes estamos en la formación en las prácticas profesionales, es un concepto ya trabajado por la escuela nueva, el concepto de integración, integralmente, integrando contenidos disciplinares. Para mí pertenecerían a esa agenda clásica que deberíamos recuperar y resignificar. Y algunos otros tienen que ver con preocupaciones más actuales o con propuestas para superar esas concepciones tradicionales, por ejemplo, conceptos tales como construcciones didácticas, configuraciones didácticas, han permitido plantear lo metodológico desde otras perspectivas, el concepto de dispositivo. Y también habría que pensar si otras problemáticas acerca de las cuales ha habido tanto desarrollo en los últimos años, como por ejemplo la formación en las prácticas profesionales, de la construcción del conocimiento práctico, de la construcción del conocimiento práctico profesional, deberían formar parte del campo de la didáctica. Sería interesante empezar a delimitar algunas articulaciones o especificidades con relación a la pedagogía, por ejemplo, y también en relación a las didácticas especiales y específicas. Eso formaría parte de nuevas problemáticas, me parece.

A. M.

—Yo me quedé pensando en esto de las ganas y la motivación que trajo Clotilde y después Marta retomaba, la falta de perspectivas claras a futuro, efectivamente produce dificultades para proyectar y proyectarse y desde este lugar puede generar dificultades con la utopía, con las ganas. Pero yo me preguntaba, cuando decimos que no hay motivación, que no hay ganas, no hay ganas de qué, no hay ganas de lo que queremos imponerle, no hay ganas de lo que queremos por ellos. Quizás la pregunta sea cómo incluir los proyectos propios de aquellos estudiantes sujetos en formación, cómo desde la didáctica podemos pensar la enseñanza y la formación desde lugares que permitan a cada uno apropiarse de esto que estamos queriendo en función de algún objetivo, de esta pregunta "¿por qué enseñar y para qué enseñar?" que nos traía Liliana, desde estos objetivos, desde estos por qué, desde estos para qué pero desde el lugar de cada uno. Me parece que en esta cosa del todo para todos como método uniforme y lineal, el deseo del otro queda afuera. Y entonces no tienen ganas porque dejamos las ganas afuera. Me parece que la didáctica tiene que pensar cómo incluir al sujeto con su deseo, como decía Marta. No es que el deseo esté absolutamente ausente, me parece que desde el sujeto el deseo está, lo que no está es el deseo puesto en lo que yo quiero que lo pongan, porque aparece todavía muy fuertemente esta idea de estudiarlo porque es bueno para vos, yo digo que es bueno para vos que hagas esto y además, y esto sí es bien diferente, con una moratoria, para el futuro, para algún momento posterior que para muchos no solo es incierto sino que también el futuro es impensable directamente. Pero ¿ qué es bueno hoy para el sujeto que está allí, para cada uno de estos sujetos?, me parece que hay que repensar cómo desde la agenda clásica que trae Liliana, el otro queda incluido, cada uno de los otros quedan incluidos, que las ganas estén puestas en lo que el otro quiere, como pasaba en otros momentos probablemente.

L. S.

—Dos cuestiones, retomando también esto de la motivación. Por un lado ponemos la imposibilidad en los jóvenes, solemos decir: los jóvenes no creen en los adultos. A mí me gusta decir esto o reflexionar esto como educadora, me parece mucho más grave que también los adultos hemos dejado de creer en nuestra capacidad de influir en los jóvenes. Y para mí eso puede ser grave, ¿por qué?, porque se rompe el lazo social. Entonces revisar qué o para qué influir, me parece que también esta pregunta "por qué educamos" requiere creer en la posibilidad de educabilidad del otro pero también en la posibilidad de transmisión, de influencia nuestra. A veces uno ve que el deseo no está en el educador, entonces ahí faltan no solo las ganas sino que a veces hemos llegado a creer que nosotros no somos capaces de influir, de ayudar a formar, y eso me parece que puede llegar a ser una cuestión grave socialmente. Y la otra cuestión es que el mismo concepto de utopía, construido hace tanto tiempo, está pensado como aquello que no está en ninguna parte, y esto lejos de generar impotencia o angustia- angustia siempre genera porque la incertidumbre genera angustia- da lugar justamente al concepto de utopía, a creer que es posible construir otra cosa, y eso me parece siempre fundamental para la educación, para la enseñanza.

C.

—Se me ocurre una pregunta, ¿cómo hacemos para incluir al otro con su deseo?

M. S.

—Para incluir al otro en su deseo lo primero es escucharlo, o sea, hay que generar espacios para que el otro pueda expresarse y hay que tener una disposición como docentes a una escucha abierta. O sea, la escucha implica tener en cuenta al otro. Tener en cuenta al otro no en aquello que lo del otro coincide con lo propio, sino en todas las sutilezas de las distinciones y de las diferencias que el otro pueda aportar.

Hay un mundo incierto, hay un futuro incierto, entonces el docente ¿qué hace?, ¿inventa un futuro posible? El sentido de ascenso social que la educación tuvo durante tanto tiempo sabemos que ya no existe. De todas maneras, mucha gente de los sectores más necesitados siguen pensando que la educación es lo que les va a brindar un posible ascenso. Sabemos que la organización social no necesariamente va a dar cabida a estas personas que se van a formar en una escuela primaria, media y aun en la universidad. Entonces, ¿cuál es la posición? ¿Es seguir suponiendo un mundo que ya pasa a ser ideal, donde la ubicación de la gente en la sociedad mediante el trabajo, al cual le permite en parte acceder una formación que ha realizado, es posible? ¿O es la de pensarnos como docentes en tanto acompañantes, en tanto acompañantes de las vicisitudes, en tanto acompañantes de las incertidumbres que los mismos niños y adolescentes tienen? La heterogeneidad a la que nos enfrentamos, que es el enorme desafío de nuestro tiempo para la educación y por supuesto para la didáctica, esa heterogeneidad significa: los sectores violentos, la gente que ejerce la violencia, la gente que está cotidianamente con el paco, esa gente en su cabeza no tiene sentido del futuro. El futuro es hoy y cada día que me levanto. Y cada día que me levanto puede ser el día en que me toque estar muerto. Esta inmediatez caracteriza a mucha gente de distintos sectores. Evidentemente, para alguien, que la muerte está tan próxima y que la vida puede tener un límite ya, esto significa un sentir respecto a la vida, pero primero respecto a la propia vida y por supuesto, respecto a la vida de los otros. Entonces, ¿qué respeto por matar o no matar a otro en un robo?. Tiene

que ver con esa lógica de pensamiento que cada uno va viviendo de la no importancia de la continuidad de la vida, del respeto a la vida. Es muy complejo poderse poner en estos distintos escenarios. Entonces ¿cómo ofrecerle educación a alguien que está ubicado en determinados sectores y redes donde esto es lo que vive en su cotidianeidad?. Es muy difícil. Y yo creo que la única posibilidad que tenemos es la de ofrecernos como adultos acompañantes. Es decir, como alguien que sí les ofrece la posibilidad de estar al lado, y que estar al lado no es solo ofrecerles una compañía social o terapéutica, es para ir ofreciéndoles y creando espacios de formación en las cosas que vayan dándose en esa relación dentro de la escuela, dentro de una actividad barrial, o donde sea, ver cómo uno genera situaciones y genera espacios potenciales de formación acompañando y estando al lado del otro. Ahora, esto es un cambio respecto a lo que es la relación pedagógica, respecto a lo que es el tema de las jerarquías en la enseñanza, en la didáctica y en la pedagogía toda. Yo creo que hay que empezar a pensar de maneras muy distintas. Ustedes nombraron algunos proyectos que el propio Ministerio está largando, o que ciertas provincias pueden desarrollar y son los provocadores para los didactas de pensar cosas nuevas para … No. A mí me parece espeluznante, les digo la verdad. Que sea de los lugares o de los centros políticos donde las cabezas están pensando en proyectos a los que los especialistas tenemos que ir dando respuesta, ¿qué es lo que muestra? El lugar de la política yo lo veo como una dimensión que atraviesa lo pedagógico, no lo veo en una relación de determinismo. Es un modo de pensarlo, todos los que tenemos autonomía en lo que hacemos y de pensamiento podemos poner ahí un interrogante que nos permita plantearlo con una cierta distancia. La dimensión política atraviesa todo quehacer de la enseñanza, de la formación pedagógica. Las políticas, la determinación de las políticas y de las finalidades que una política supone, esto para mí tiene que ser objeto justamente de nuestra posibilidad de crítica, de toma de distancia, de ver en qué colaboramos y en qué no. Aparecen muchas cuestiones planteadas en proyectos y es un indicador del momento actual, no solamente en Argentina, sino también en Francia. En Francia, si uno va a un congreso, la mayoría de las cosas tienen que ver con PPP, TTT, que son las siglas de los proyectos. Piensan en función de los proyectos. Me resulta incomprensible, primero porque no conozco los proyectos, pero además porque me parece terrible que un país como Francia, que ha tenido las grandes cabezas para dar ideas y para proveernos de herramientas, de pensamientos clave para pensar la realidad en los distintos aspectos, esté ceñido a ese tipo de cosas. A mí me preocupa.

S. A.

—Yo diría, por lo de espeluznante, que por ahí se interpretó mal lo que yo quise decir. Yo retomé lo que había planteado Clotilde justamente en este sentido. Digamos, me parece que la didáctica tiene que decir algo cuando se prescribe desde arriba qué hacer y cuando nosotros inclusive en el discurso didáctico establecemos lo que debe hacerse sin saber cuáles son las condiciones para que se puedan promover cambios y transformaciones en el aula. Creo que esa es mi preocupación. Porque el discurso curricular, el discurso didáctico es normativo y en general tiende a pensarse que cuando uno plantea ese conocimiento en la dimensión normativa, eso tiene que ser llevado a la práctica. Y en realidad son teorizaciones de un tipo particular elaboradas en contextos particulares y uno tiene que pensarlas en ese sentido, como propuestas del campo para pensar la práctica. Pero de ninguna manera significa que seamos funcionales a las prescripciones de la política, ni curricular, ni en este caso Conectar Igualdad. Conozco gente que está investigando, que ha iniciado la investigación respecto de Conectar Igualdad y ya están viendo una serie de problemas y

de inconvenientes que existen del tipo básico. Entonces, no voy a ingresar en ese tema, pero justamente lo que planteo es que como didactas, como expertos en curriculum, o llamémosle como alguien que conoce un poco más de estos temas, tenemos que ponerlo como un tema de discusión para evitar que la normativa quede fuera de contexto e imposible luego de ser significada en ámbitos particulares, con sujetos particulares con problemas particulares. Los ejemplos que se están planteando en los que se reconoce violencia, delincuencia, nos llevan a pensar que hay que generar mucho conocimiento respecto de esto, me parece que hay que investigar esas experiencias, y cuando digo experiencias digo lo lúdico que pueda surgir, lo sentido, lo sinsentido, los obstáculos, para acumular un conocimiento que luego permita dar un por qué a las propuestas que se hagan en esos ámbitos. Me parece que son espacios muy complejos y que la didáctica surge pensada alrededor de la escuela y es cierto, ahí sí hay un saber más tematizado y tendemos a pensarla circunscripta, que es lo que aclaró Anahí (Mastache), que me parece bien para ampliar la didáctica en otros campos. Pero de ninguna manera pienso que la didáctica tiene que ser funcional, todo lo contrario. Es más, me parece que hay temas que hacen a la agenda clásica que deberían seguir trabajándose porque las políticas curriculares desde el ámbito oficial trabajan con conceptos que son conceptos nuevos pero que tienen raíces a principios del siglo XX. Entonces me parece, en ese sentido, que hay temas que son de la agenda clásica pero que hacen al campo, a la historicidad del campo y que perviven, y que por lo tanto ayudan también a entender y a comprender esas políticas curriculares.

M. C. Y.

—El sentido para nada era seguir las políticas, sino el sentido entre norma y acciones. Creo que una de las tareas, quizás no la más importante, es también desentrañar los lenguajes y los mensajes. ¿Por qué?, porque la misma cuestión crítica o reflexiva se traslada en un discurso que es acomodado a los sentidos comunes acríticos. Ayer yo participé en el taller de audiovisuales y las colegas presentaron una cosa muy bonita, una caricatura donde están la clase absolutamente tradicional pero la docente, que es una docente tradicional, está con un cuadro que representa el cuadro de la televisión. Y me pareció hermosísimo, estamos haciendo lo mismo, sólo le ponemos una cosa que implicaría las nuevas tecnologías. Me pareció muy acertado. Esto pasa frecuentemente y es la tarea de la didáctica en general y de los didactas, la tarea de describir y comprender esos múltiples lazos por los cuales hay que salirse muchas veces de la didáctica misma, y así también desentrañar ciertas formas del pensamiento. ¿Por qué uno es sujeto de las modas, de cuestiones prestadas incluso contradictorias y no te dejan respirar?, son cosas que a veces uno se siente molesto y no sabe por qué. Y es por esa especie de contradicción, por eso de decir que estamos escuchando algo y no dejamos hablar. Son cosas menores que tienen que ver más bien con los planos interactivos de experiencia, con los planos de la vida, y me parece que tendrían que ser incorporados.

Y quería decir otra cosa. A mí me parece que, y estoy con Marta (Souto) en ese sentido, estamos cambiando radicalmente. Ella es menor que yo, sin embargo tenemos la misma edad (risas). Es verdad, nosotras somos criadas en una dinámica donde la educación era contradictoria. Porque la educación hacía igual, y eso lo dice el maestro Durkheim, hacía igual y después es diferente. Hacía igual como constitución del ciudadano, hacía diferente por el trabajo. El sistema educativo reflejaba eso: primaria, media y universidad al trabajo, al título, etcétera. Una vez lo escuché en una conferencia muy linda a Pablo Gentili diciendo que la nueva función diferenciadora de Durkheim no existe más. No va a haber trabajo remunerado, la idea del trabajo, de preparación, no hay un futuro en ese sentido, no sabemos

cómo se va a vestir ese futuro, cómo va a ser. Pero para nosotros significa un golpe terrible, porque es un golpe a nuestro objeto, así lo aprendimos nosotros, que había que igualar y diferenciar. Y en esa contradicción, en esa dialéctica, ¿cómo ubicábamos el cambio?, ¿cómo ubicábamos la innovación?, ¿cómo ubicábamos la revolución?, etcétera. Y esto es lo que está en crisis. ¿Qué es lo que tenemos que hacer para la incertidumbre? No sé. (Risas)

A. M.

—Quiero volver a la pregunta de la coordinadora. Marta hablaba de que hay que escuchar al otro, escucharlo, aceptarlo, reconocerlo, creo que también hay que dar cuenta de la situación y de sus condiciones; muchas veces vemos que la situación no permite hacer lo que se supone que habría que hacer y queremos encorsetarlo a toda costa y vamos contra las posibilidades de la realidad. También me parece que hay que resignar el propio deseo, el propio deseo sobre el otro, y esto no es una tarea menor para los educadores, es una tarea bien difícil. Y me parece que hay que pensar, y esto es bien de la didáctica, dispositivos, proyectos, metodologías, actividades, tareas, que permitan a cada uno incluirse desde su lugar, porque desde estas diferencias y desde esta inmediatez de la que hablaba Marta (Souto), también tenemos que trabajar desde la historia, la física, la matemática, y tenemos que trabajar desde la posibilidad de que cada uno se pueda incluir en eso que estamos proponiendo como actividad, y esto supone resignar, probablemente, que no todos aprenden todo de la misma manera ni las mismas cosas. Que habrá cosas que como sociedad queremos transmitir a las nuevas generaciones y queremos transmitírselas a todos, pero para seguir teniendo una educación igualitaria, en la línea de lo que planteaba Clotilde, la escuela media vuelve a una cosa muy fuerte de igualación de contenidos, estamos todavía discutiendo por dónde podemos pasar la diferenciación, si es obligatorio, si tiene que incluir a todos, bueno a todos con este mismo paradigma de la escuela de bachillerato tradicional, que pareciera seguir siendo el paradigma predominante aunque tengamos algunas diferencias.

Hay un trabajo fuerte con el propio educador, de tolerar y de resignar el propio deseo, la respuesta sabida, de preguntar lo que ya sé y no de abrir para que el otro diga sus respuestas desde su lugar incluyendo los conocimientos disciplinares que son parte de esa asignatura, que son parte de ese espacio. Me parece que por allí hay una línea fuerte para pensar la didáctica.

L. S.

—En realidad lo que estamos haciendo es pensar en voz alta, entonces a lo mejor alguno viene con la expectativa de que demos respuesta y se van con más problematizaciones, y no sería malo tampoco.

Hay dos cuestiones, una referida a estos proyectos políticos centralizados, pero primero una que me parece que surge como preocupación teórico-práctica que es central, y ha sido también una preocupación clásica de la didáctica y de los docentes. Lo podríamos formular en términos de tensión. Esto de la motivación, el deseo, el interés, fíjense un concepto tan fuerte y caro para la pedagogía nueva. La tensión entre las motivaciones, deseos, intereses de los estudiantes y aquellas motivaciones o motivaciones utópicas podríamos decir, que de alguna manera el docente sí pone también en juego su propio deseo. Yo entiendo y comparto todo lo que se fue formulando en relación a que debemos resignar ese rol de tener un ideal prefijado y querer imponerlo y trabajar con eso. Pero por otro lado me pregunto: ¿es posible que

el profesor resigne su propio deseo? ¿Sería deseable? En principio a grandes rasgos y así pensando en voz alta diría no, ni es posible ni es deseable, y en realidad trabajar con la utopía supone pensar el docente sobre todo, en deseos ideales, digamos … Es una preocupación clásica, porque por ejemplo, hay un viejo escrito de Risieri Frondizi y debe ser uno de los pocos pedagógicos de él, titulado "La corrupción de las ideas de la escuela nueva en el aula", donde él toma algunos de los principios de la escuela nueva. Uno el interés, y como corrupción en el aula señala lo que los docentes entendieron, y eso es lo que quisiera plantear como preocupación. Él dice: los docentes entendieron que hay que ver cuáles son los intereses de los estudiantes y dejarlos allí, lo cual produjo una educación muy reproductivista, porque en definitiva una de las utopías de la educación debería ser provocar nuevos intereses y nuevos deseos, justamente abrir a otras posibilidades. Por eso me pareció interesantísimo esto del acompañamiento que planteaba Marta (Souto) pero no un acompañamiento pasivo, sino generando espacios potenciales de formación. Porque si no, a veces los docentes han entendido "estos son los intereses de estos chicos, entonces nos quedamos con esto", y justamente en los medios, en las escuelas donde más se necesitaría fomentar el deseo, el interés, la movilización, nos resignamos a que estos chicos no puedan moverse de estos intereses. Eso como preocupación lo planteo, es una vieja preocupación didáctica y que toma una vigencia increíble por todo este panorama que también describía Marta.

Y la otra cuestión más referida a los proyectos focalizados. En general, si uno lee los proyectos ministeriales tanto de Nación como en las provincias, que a partir de la década del noventa han caracterizado a la política educativa, intentan responder a la heterogeneidad. Pero a la larga, a mí me parece que han producido un efecto negativo y es que se ha borrado la política pública. Uno ve que estos proyectos se llevan a cabo en un espacio muy limitado y que después, más que para provocar efectos importantes, sirven para presentar en los congresos lo lindo, el Ministerio hace una reunión para mostrar lo bueno que se hizo en esos proyectos que a lo mejor llegaron a una población sumamente limitada y que, por supuesto, nadie se anima a decir los problemas que generaron porque si no, no reciben después nuevo presupuesto. Quería señalarlo como un problema que veo en mi provincia y que me parece es un poco generalizarlo.

M. S.

—Para la nueva agenda. Creo que la agenda clásica no es una agenda a desechar, lo que sí creo que es a cuestionar. Y sobre todo es a cuestionar en cuanto a los modos de pensar que generaron esas dimensiones o esas categorías de la agenda clásica. Creo que la didáctica, no voy a hacer toda la historia desde sus comienzos, con un interés pragmático muy fuerte, acompañado de un interés humanista muy fuerte ya desde sus comienzos, ha ido instalando primero la centralidad del método, una idea de método basada en el orden y en la razón, que imperó no solo en el siglo XVII con Comenio sino que se continuó, y se continuó y continúa aun en nuestros días. Entonces lo que hay que cuestionar es el modo de pensar acerca de esos componentes o de esas construcciones que tienen que ver con la didáctica clásica.

Lo que hay que atreverse a romper es la linealidad. A lo que hay que atreverse es a romper el pensamiento desde las relaciones causales, donde el objetivo por un lado tiene que ver con lo utópico, tiene que ver con las grandes finalidades, tiene que ver con la política en tanto instala y establece finalidades, pero en el sentido de un pensamiento lineal, se transforma en aquello hacia donde vamos a través de tal y tal paso. Esa linealidad implica un pensamiento causal, donde si yo sigo estos pasos voy a lograr aquellos objetivos.

Esto es lo primero que en el momento actual hay que cuestionar, esa lógica, porque no es esa la lógica del mundo actual. Hay que pensar con mucha más apertura, hay que pensar que las relaciones no son solamente causales, sí hay relaciones causales, pero fundamentalmente en un mundo complejo como el que vivimos lo que hay son retroacciones y lo que hay son recursividades y bucles recursivos. Por lo tanto hay que pensar lo didáctico desde estas otras lógicas. Entonces, incluir los intereses por ejemplo o incluir las ganas como decíamos en un comienzo, tiene que ver con la escucha. Ahora, esa escucha desde un punto de vista didáctico se tiene que transformar en un trabajo pedagógico a partir de la demanda. La demanda es demanda social a ser analizada, es demanda de sectores, es demanda institucional, es demanda de grupos específicos de alumnos y es demanda individual y personal de cada alumno que está en situación de aprender. Pensar la enseñanza desde la demanda es otra óptica totalmente distinta. Entonces, yo soy profesor de historia, tengo el conocimiento histórico, pero no es que yo tengo que responder a que el alumno conozca tal y tal concepto, o tal momento histórico con tales y tales datos, sino que lo que yo tengo que pensar es de qué manera la enseñanza de la historia va a contribuir en la formación de ese sujeto, en la construcción de subjetividad de ese sujeto. Por lo tanto, la pregunta del sentido en este momento es imposible de ser excluida. ¿Cuál es el sentido de la enseñanza de la historia?, ¿qué es lo que le vamos a "enseñar"?, yo diría más bien, en qué lo vamos a formar al alumno. Lo vamos a formar en pensar. Y los conceptos de la historia, de la geografía, de la física, etcétera, de distinta manera, en función de las construcciones disciplinares justamente, van a ser herramientas, van a ser medios para el desarrollo del pensar. Pero si yo en lugar de eso me quedo en profundizar el conocimiento en sí mismo, que al no ponerlo en relación con el pensar y el conocer casi se transforma en información, si yo no pongo el acento en eso, lo que hago es transmitir, como era el enciclopedismo clásico, un montón de información para la cual nunca me alcanza el tiempo y que se supone que el alumno la va a tener ahí. Ahora, seguir funcionando en esto cuando, además esa información está en cualquier PC, estamos fritos, porque no estamos pensando en el sentido, justamente en el sentido que hoy tiene esa transmisión, y por lo tanto, esa transmisión no puede centrarse en la transmisión de información, sino que tiene que transformarse en el pasaje de esa información a conocimiento a través del pensamiento activo, a través del conocer que es un proceso siempre activo del sujeto, y a través de la posibilidad de la inclusión en ese proceso de los saberes.

Los saberes son de la experiencia, los saberes son de la vida, los saberes son acumulación a partir de la historia, de las comunidades, de las tradiciones y de la vida misma de uno, los saberes tienen que ver con la experiencia vivida y con la posibilidad que la educación tiene que dar de reflexión sobre los saberes. Hay muchos saberes que cada uno ya tiene, un docente tiene un montón de saberes, y está mostrado en investigaciones, en muchas, que el docente actúa por esos saberes que tiene, no por los conocimientos teóricos que el instituto de formación trató de meterle en la cabeza. A la hora de ir a trabajar trabaja fundamentalmente en esto que se ha llamado "saberes prácticos", "saberes de la acción", con distintos nombres y distintas definiciones. Entonces, hay que volverse a preguntar: si lo que nos están mostrando los estudios del trabajo docente es la importancia de estos saberes, entonces la formación docente, ¿dónde tiene que poner el acento? En la residencia, el alumno tiene que dar respuesta a una clase que le piden que dé, o a un conjunto de clases sobre distintos temas. Entonces viene el docente de la didáctica de la disciplina que le puede decir "están estos contenidos que es importante dar, estos se pueden dar con esta metodología, se puede enseñar de esta manera". El profesor de la didáctica de la

residencia, de las didácticas generales, también lo enfocará desde otro lugar, pero además está el maestro de aula, maestro de aula que habitualmente ha sido desvalorizado y que es en realidad el que tiene todos esos saberes. Entonces, ¿qué vuelta le vamos a dar a la formación docente para las prácticas? ¿Vamos a seguir valorizando más las teorías y por lo tanto, aunque no lo digamos, en el supuesto de que la práctica es la aplicación de la teoría? ¿O le vamos a dar vuelta ciento ochenta grados? Y empezamos realmente a hacernos cargo de lo que estas investigaciones están mostrando.

Hay cuestiones en las cuales nosotros nos tenemos que hacer cargo de los propios resultados de las investigaciones de la didáctica. Y tenemos que hacernos cargo de eso aun en la misma cuestión del carácter normativo de la didáctica, en el carácter más propositivo, como vos decías, Sonia (Araujo), que me gusta mucho más que lo normativo que es eso que indica. Pero vuelvo entonces a la idea, la escucha y la demanda, la demanda únicamente puede ser entendida desde la escucha y así se pueden armar las situaciones de enseñanza a partir de esa demanda. Ahí va a aparecer diversidad porque la demanda no es unívoca. Y en tanto vayamos escuchando esas distintas demandas, se va a poder llegar a generar un proyecto a partir de esas demandas que de alguna manera puede ir dando lugar a esas motivaciones, va a ir provocando esas ganas de generar algo en función de lo que la gente que va a trabajar con nosotros como sujetos del aprendizaje nos esté planteando. La base está en la demanda; si vamos a hacer una pedagogía sobre la escucha y una pedagogía sobre la demanda, ahí nuestros docentes tienen que tener una formación mucho más amplia. Porque tenemos que ser capaces de estructurar en el aquí y ahora situaciones en función de esa demanda. Y no estamos con la planificación anticipadora y predeterminada de año a año, estamos en lo situacional, en leer las situaciones, en analizar las situaciones, en escuchar, en analizar la demanda, en dar forma a todo eso en un proyecto pedagógico. Es un trabajo muy distinto y aun los docentes tienen que estar formados de una manera muy distinta a aquella en la que están siendo formados hoy.

M. C. Y.

—Dos comentarios, uno: va saliendo la agenda. Y el otro, en relación a lo que dice Marta: supongamos que la imagen tradicional sea la didáctica vinculada con los métodos y los métodos definidos como camino para llegar a un punto. A mí me parece que una imagen alternativa a esa no sería definir método como camino, sino método por la significación etimológica, como medio. Estar en el medio, no les voy a decir la palabra grosera, pero estar en el medio del lío, en eso que serían esas demandas tan múltiples y tan situacionales, tan circunstanciales; no entonces el camino sino el medio.

C.

—Les agradecemos la participación y la escucha de ustedes (aplausos). Abrimos el espacio a las preguntas o comentarios.

Público (1)

—No voy a hacer preguntas porque está más que claro, quizás una sola inquietud para reforzar este camino, este medio, este método que ustedes pronunciaron, pensando en estos escenarios que marcó tan claramente la Dra. Souto, respecto a estos escenarios inciertos, estos futuros inciertos y estos presentes

inciertos. Yo creo que tenemos más que historia los que estamos un poco avanzados en edad, en tener estos pensamientos desconcertantes respecto de las incertidumbres de esta realidad y la del futuro. Pero en esta posición de escucha para este alumno que necesitamos descubrir, esta posición de apertura, también quisiera ubicarme, correrme de un pensamiento, de una posición apocalíptica en el presente o tan incierta, y poder vislumbrar o poder desarrollar en los docentes esta posibilidad de vislumbrar un presente más esperanzador. Descubrir los indicadores de esta realidad que dan cuenta de que puede ser posible una nueva posición, una nueva esperanza que me dé una apertura más feliz en este rol docente. Quería simplemente agregar que además de la escucha, agregar una actitud docente esperanzadora que me permita leer indicadores de esta realidad que pueden estar cambiando.

Público (2)

—En la línea que trabajaba la colega recién, me quedé pensando con la idea de las utopías, es incorporar una reflexión en lo que ustedes hicieron y seguir pensando. Es cierto que se cae el mundo y nadie lo puede negar, pero también es cierto que se cae un mundo que nos llenó de utopías para mí en dos ejes: europeizantes y urbanos. Se cae Europa, se cae un eje, pero tal vez tengamos el desafío latinoamericano de pensar que Chile existe y va tras utopías, que hay pueblos tobas que se están levantando, o hay muchos pueblos originarios, tal vez es momento de que al caerse estas utopías más europeas, empecemos a pensar en algunas utopías latinoamericanas y que esto nos mueva una agenda didáctica más propia de nuestros propios saberes como pueblo, en donde ni el tiempo ni el espacio se miden igual que en Europa, hay unas historias tan diferentes... Yo insisto en que parece que las distancias que hay entre las grandes urbes en Europa no son las mismas que tenemos en Latinoamérica. Entonces el desconcierto y la incertidumbre que se plantea en las grandes urbes, no es lo mismo que se vive en Latinoamérica. No es lo mismo Buenos Aires que el resto del país. Y tal vez un pueblo más pequeño próximo a París sea más parecido. Latinoamérica es mucho más en términos de distancia y mucho menos en tiempo recorrido, por lo menos sentido como historia propia. Y tal vez es momento de generar una utopía nosotros en el sentido positivo y esperanzador que decía la compañera, y que la demanda en todo caso, o esta escucha también sea poner letra, porque me suena raro y entiendo desde dónde lo dice Marta, pero la idea de responder a la demanda sin instalar una utopía en la educación me suena raro. En la escucha me parece que hay algo de la utopía que tenemos que instalar los docentes. A mí me desafía mucho lo que está pasando en Chile. Yo entiendo que se cae Europa, pero algo nos pasa a nosotros y tenemos que empezar a escucharlo. Así que en línea de seguir pensando, ni para pelear ni para preguntar, yo tenía ganas de decirlo, nada más.

Público (3)

—Una inquietud para ver si nos pueden aportar algo respecto de los interesantes planteos que hicieron. A mí me venía este pensamiento: cómo pensar esta pedagogía de la demanda en dos instancias; una el sistema educativo, el primario, el secundario, donde hay una serie de prescripciones o más que nada de proposiciones curriculares naturalmente que hay que cumplimentar, o que hay un encadenamiento de los ejes disciplinares. Pero sobre todo, cómo pensar esta pedagogía de la demanda en el nivel superior, y particularmente en carreras técnicas. Por ejemplo, yo estoy trabajando en la Universidad Tecnológica en el área pedagógica, pedagogía universitaria, donde hay una lógica de las carreras exactas o prácticas de este tipo, y es interesante el planteo que ustedes hicieron, y me parece que en todos los sectores, tal

como lo señalaron, genera otro modo de pensar. Pero creo que es un desafío muy grande. ¿Cuál es la idea de ustedes acerca de cómo poder llevarlo a cabo? Tanto en el sistema educativo como en las carreras profesionales.

E. L.

—Quería decirles a las colegas que hablaron del tema de la utopía, de seguir manteniendo, que tiene que ver con esto de las ganas que se decía por acá también, y a la otra de la incorporación de lo nuestro más inmediato en la construcción de la utopía y de las respuestas. Me parece que un primer camino es lo que aprendimos, que es buscar en nuestra propia historia que también incorpora a Latinoamérica. Y es una historia donde esto de la lucha por las utopías estuvo muy presente desde los comienzos, desde los comienzos de nuestros pueblos Por eso se mantiene, por eso aparece, y lo hacen desaparecer y vuelve a aparecer. Pero también buscando experiencias, quiero decir, lo mismo que decimos en la historia de los pueblos lo podemos decir en la historia de las instituciones y en la historia de las prácticas. Y es empezar a mirar qué hacen los docentes para solucionar estos problemas. Este es un foco de interés que a nosotros nos preocupa también en cuanto a qué hacen los docentes universitarios, y si miramos con un lente agudo y de buena voluntad, encontramos muchas respuestas. Seguramente, como dijeron ya las colegas también, no son respuestas adocenadas, porque el docente da respuestas apropiadas a la demanda cuando innova o cuando pretende considerar al otro como sujeto, que es lo que también se estuvo trabajando, sin una mirada ilusoria, yo diría, en relación a las posibilidades del propio docente. Una mirada situada que le permita reconocer también al didacta, experiencias que pueden darle lugar para pensar y teorizar sobre eso.

Público (4)

—A lo mejor para completar un poco el sentido de la última preocupación del profesor, y del debate que se está abriendo, sobre este tema de la formación específicamente en superior, hay un debate que tiene que ver, que es el de la formación específica y el de la formación general. Cuando hablamos de formación más amplia empiezo a pensar en los profesorados y en la formación de maestros de escuelas primarias y los estudiantes ingresantes a los profesorados que pregunta "cómo se enseña, qué es la enseñanza, y la primera cosa que tienen en su mente es la transmisión de conocimiento. Veníamos debatiendo con los profesores de profesorado que aquí hay un agujero cultural muy grande que tiene que ver con esta formación amplia, a la que tenemos que apostar y que nos demanda también la posibilidad del trabajo interdisciplinario para lo cual, discutíamos ayer en una mesa, nos faltan espacios institucionales reales, además de las voluntades de todos los campos para realizarlo. Entonces yo coincido con la formación amplia, que cada vez es más necesaria, pero cada vez este mundo, tal y como está diseñado, pareciera demandar formaciones más específicas. Entonces, ¿cómo respondemos a lo que nos piden en los profesorados técnicos, en los profesorados de enseñanza primaria inicial, en la diversidad de profesorados a los que hay que dar respuesta?, y ¿cómo peleamos esos espacios para lograr este trabajo interdisciplinario que nos permita realmente esa formación amplia de la que en general creo que se ven más carencias que realidades?.

Público (5)

—Simplemente un agradecimiento final, yo soy profesora de Anatomía Humana, nada que ver con las ciencias de la educación, sin una experiencia como muchos de todos ustedes, pero realmente yo digo: no sé ciertamente cual será el impacto de haberlas escuchado a ustedes cuando pasen los días, cuando uno repiensa, reflexiona sobre lo escuchado; realmente fue maravilloso. Si estaba en el ánimo de los que programaron las jornadas o estaba en el ánimo de ustedes mismas al hablar, lo hicieron como transmitiendo cada una libremente, como si hubiéramos tomado un café juntas, estas tensiones que nos pasan a todos. Y realmente la experiencia valió la pena. Hay mucho más que podríamos decir si nos encontráramos dentro de un mes; seguramente diríamos "y lo que dijiste en esa oportunidad, qué bueno porque me sirvió para…". Creo que la experiencia es buena para organizadores y para ustedes mismas, nada más, gracias.

(Aplausos)

A. M.

—Frente a las últimas preguntas de qué hacemos, yo creo que como decía aquí la colega, es pelear los espacios colectivos, creo que no lo resuelve nadie. No hay alguien, digo la ilusión del saber experto que va a decir qué es lo que hay que hacer; creo que no es esto, es el generar el trabajo con los otros, y creo que es en el trabajo colectivo donde empiezan a aparecer las respuestas, las respuestas situadas. Y en el intercambio y en las redes con otros que dan otras respuestas situadas, me parece que va por estas construcciones.

M. S.

—De lo que fueron ustedes planteando primero quisiera correr el carácter apocalíptico, porque no es ese justamente el sentido. El sentido es estar muy abiertos a lo que va pasando, y por eso yo tomé el ejemplo de lo que pasó esta misma semana, a lo que va pasando, lo que está pasando en Chile con la educación y con la tradición educativa que Chile tiene, que no es la misma que la nuestra. Lo que está pasando en Inglaterra, lo que viene pasando desde hace un tiempo en España, lo que está pasando con los mercados y lo que todo esto significa. Lo que significa un mundo que le permite sacar al máximo y más alto lugar de la jerarquía una de las A, o qué sé yo qué letra que le ponen, a Estados Unidos. Lo que digo, en el mundo pasan cosas porque es la vida, porque es la organización social, es la vida, es el movimiento. Y la educación tiene que preparar para el movimiento. Quiero decir: tiene que preparar para los cambios, para las transformaciones, para verlos, para percibirlos, para no tener miedo a percibirlos y a enfrentarlos. Entonces no es apocalíptico, se usó la palabra "se cae", no se cae nada. En tal caso se pueden caer formas de organización, formas de estructura, formas de relaciones instituidas. Pero en muchos casos bienvenido que se vengan cayendo. Lo que pasa es que el cimbronazo de las caídas lo sentimos todos. Entonces tenemos que estar preparados para eso. Y entonces ¿qué sujeto formar?

Yo en síntesis diría: alguien que pueda pensar con valentía, lo cual requiere seguridad y confianza en sí mismo, apertura hacia lo que pasa, por eso sin miedos, y ver todo lo que pasa, por un lado. Es decir, en términos pedagógicos enseñar, si es enseñable; tal vez a lo mejor, mejor es aprender a pensar, aprender a pensar en este sentido, sin límites, teniendo en cuenta las complejidades, las múltiples relaciones, las

formas de relación muy distintas de las causales que se van dando, etcétera. La otra cosa es aprender a conocer, que es distinto a aprender a pensar. Pero yo no digo solo conocer, aprender a conocer. Y aprender, digamos, a transitar esos caminos activos del conocer. Que son caminos que tienen que ver con gratificaciones y con frustraciones. El conocer en sí mismo, y esto lo dice Bion, que es un psicoanalista inglés sumamente inteligente, el conocer es vérselas permanentemente con una emoción de frustración. La emoción de frustración es la emoción específica del conocer. Así como hay una emoción del amor, así como hay una emoción del odio. El conocer tiene emocionalmente un componente muy propio que es la tolerancia a la frustración. El conocer nos enfrenta a la frustración por el no conocer mismo, cuanto más conocemos, más nos vinculamos con lo que no conocemos. Y evidentemente esto es provocador de frustración. Entonces la tolerancia a la frustración, que es una cuestión psíquica, no cognitiva, es lo que hay que tratar de generar a través de situaciones donde la tolerancia tenga lugar, donde no sea cuestión de estar siempre esperando el error del otro, o de poner como herramienta y como arma una evaluación descalificante del otro, perseguidora.

Entonces, aprender a pensar, aprender a conocer, es decir a transitar esos vínculos de conocer, conocer concretamente, y tener herramientas múltiples de la historia, de la geografía, de la anatomía, de la biología, de la educación física, de lo que sea, sobre nosotros mismos y sobre el mundo que nos rodea. Y todo eso implica conocer.

La otra cosa para mí fundamental es aprender a decidir. Hay que trabajar sobre el aprendizaje de la decisión. De la toma de decisiones. En un mundo complejo la toma de decisiones es fundamental, ningún sujeto puede arreglárselas sin haber trabajado, o sin tener experiencia, muchas veces no es que se lo trabaje especialmente, pero la toma de decisión es fundamental. Por supuesto, la toma de decisión viene en relación con la capacidad de ver las situaciones en términos problemáticos. Y por lo tanto plantearlo como situaciones, problema en situación, siempre en situación, siempre en contexto, pero ver la posibilidad de toma de decisión frente a eso. Y la gran cosa probablemente es la cuestión del sentido. Trabajar sobre lo que es el sentido, la producción de sentido, la construcción de sentido, de sentidos en plural. Sentidos que podemos tomar de la historia, sentidos que podemos tomar de las tradiciones, sentidos que podemos tomar del trabajo y de los lugares en los cuales trabajamos, sentidos que podemos tomar de la lectura de una obra literaria, de una obra de teatro que vamos a ver y vamos a sentir, de una obra de arte en general. Es decir, el mundo actual nos enfrenta al problema del sentido. No por nada filósofos como Deleuze, cuyas ideas se están hoy trabajando y están moviendo el pensamiento, trabajan justamente sobre el tema del sentido. Entonces todo esto tiene que ver con un aprendizaje que revierte sobre el sujeto mismo. Entonces hay que aprender a tenerse en cuenta, porque es uno el que piensa. El conocimiento no es externo, es una relación entre aquello y yo sobre lo que estoy conociendo, pero yo estoy presente. Y ese conocimiento y ese pensamiento tienen componentes cognitivos y las teorías cognitivas lo pueden esclarecer, pero además tiene componentes emocionales. Hay un psiquismo en juego. La educación se las ha arreglado para resistir siempre a lo psíquico. Es una vergüenza de nuestras disciplinas. Hace más de un siglo que Freud enunció la hipótesis del inconsciente y la educación sigue sin incorporarla, cuando lo que nosotros tenemos en manos ¿qué es? Es la formación de sujetos. Es la formación de personas, si queremos decirlo en otros términos. Pero esas personas tienen en su construcción componentes sociales importantísimos, pero además componentes psíquicos. Entonces ahora, cuando la sociología más actual está planteándonos la vuelta al sujeto, en Touraine, por ejemplo, pero es una vuelta al sujeto mirada desde

la sociología, eso no nos cubre la vuelta al sujeto desde el psiquismo. Y entonces ese componente no puede quedar afuera. Entonces la gran pregunta es ¿por qué la educación ha ejercido semejante resistencia frente a la construcción psíquica del sujeto, al deseo inconsciente?, hoy hablamos de ganas, hablamos de intereses, por debajo están los deseos inconscientes, y es como toda una construcción en este sentido resistencial frente a este tipo de contenidos. Entonces lo social tiene que estar presente, lo político tiene que estar presente, tiene que estar presente todo lo que la didáctica con su especificidad plantea, como instrumental, etcétera. Pero además tiene que estar presente el sujeto en toda su profundidad, y dejemos de darle vuelta para incluirlo solo superficialmente o solo como sujeto de la condición. Sujeto de valores, sujeto ético, sujeto físico, sujeto cognitivo, sujeto social, sujeto político y sujeto de sus deseos, de sus deseos más profundos, que instrumenta defensas, que establece relaciones con los otros y que es en sí mismo una complejidad que no podemos dejar de ver y que no podemos tampoco reducir.

Así que esta sería una invitación.

(Aplausos).

CONSEJO PROVINCIAL de EDUCACION
SAN C. de BARILOCHE - RIO NEGRO
INSTITUTO de FORMACION DOCENTE CONTINUA
Biblioteca

Biblioteca
Ma. Rosa Pérez G. de Silin
N° Inv: 15884

DEBATES UNIVERSITARIOS ACERCA DE LO DIDÁCTICO Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente es un recorrido por las problemáticas, concepciones y enfoques que se "vivencian" en la enseñanza de la educación superior.

El propósito del texto es alentar a los lectores para que desde un espacio propicio se animen a compartir y confrontar acerca de diversas perspectivas vinculadas a la enseñanza y sus prácticas, las didácticas y la formación docente. Propone una revisión de los temas abordados para promover debates y reflexiones a partir de los cuales reconstruir ideas y significados de manera novedosa.

¿Qué relaciones se establecen entre la didáctica general y las didácticas específicas? ¿Cuáles son los vínculos de las didácticas con la pedagogía, la psicología y las prácticas de la enseñanza? ¿Qué aportan las didácticas en la formación docente? En el libro pueden encontrarse respuestas posibles a estos y a otros interrogantes.

ANA MARÍA MALET es Magister en Educación Superior Universitaria (UNCo). Diplomada y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículo y Prácticas Escolares (FLACSO). Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCPBA). Profesora en Humanidades, esp. Filosofía y Pedagogía (UNS). Docente en Didáctica General, Didáctica y Práctica en Educación Superior e investigadora en la UNS y en la UBA. Participa en el desarrollo de cursos de Formación Pedagógica en la Educación Superior. Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la UNCo.

ELDA MONETTI es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora para la Enseñanza Primaria. Magister y Especialista en Investigación Científica (UNER). Doctoranda de la Orientación en Educación (UBA). Profesora Adjunta de Didáctica General y Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional del Sur. Directora de proyectos de investigación (PGI-UNS) vinculados a la educación universitaria. Autora de diversas publicaciones. Participa en el desarrollo de cursos de Formación docente en la Educación Superior. Ex profesora y supervisora del nivel medio. Ex docente del nivel superior no universitario.

Noveduc.com

ISBN 978-987-538-389-0

9 789875 383890